
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO BÁSICO: um estudo exploratório sobre a composição dos “saberes docentes”

*Thiago Rodrigues Nascimento*¹

RESUMO

A formação de professores de história para o ensino fundamental e médio tem sido objeto de preocupação e pesquisa, para historiadores e educadores, ao longo das últimas décadas. Este artigo situa-se, portanto, na esfera das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais especificamente dos estudos que se debruçam sobre a formação inicial, os saberes e a prática docente. A partir da história oral e das memórias dos professores de história do ensino básico, buscamos dialogar com as pesquisas em torno da memória docente e formação de professores. Neste sentido o artigo busca analisar, por meio da análise dos depoimentos obtidos com três professoras de história da rede pública de São Gonçalo, a contribuição da formação inicial para a constituição do “saber docente” e as relações que professores estabelecem entre a sua formação inicial e sua prática docente e o lugar da memória neste processo.

Palavras-chave: História oral, memória, formação de professor e constituição do saber docente.

(...) o saber não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos (Tardif, 2002, p. 13).

A formação de professores de história para o ensino fundamental e médio tem sido objeto de preocupação e pesquisa para historiadores e educadores ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, existem muitos estudos que se debruçam sobre a temática da formação docente, mas esses, na maior parte das vezes, dedicam-se à análise de currículos e políticas educacionais (Fonseca e Couto, 2008), concedendo pouco destaque à percepção ou representação dos professores, do ensino básico, acerca da sua formação universitária.

Esses estudos, ao privilegiarem unicamente a construção dos currículos e políticas educacionais, não consideram a apropriação seletiva que os professores de história fazem do que lhes é apresentado e as possíveis implicações que esses currículos e políticas educacionais têm na prática docente desses profissionais. Trabalhos recentes têm demonstrado novas possibilidades de estudo no que concerne à formação dos professores de história. Essas pesquisas amparadas na história oral e nas memórias de professores nos demonstram a visão dos docentes a respeito de sua

¹ Mestrando em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). E-mail: thiagorodrigues.uerj@yahoo.com.br.

formação universitária e os elos que se estabelecem entre essa formação e a sua prática docente, bem como os saberes necessários à prática cotidiana dos professores.

Os professores de história do ensino básico, ensinos fundamental e médio, mobilizam diariamente, durante as suas aulas e prática docente, diversos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes fontes. Esse “saber docente” caracterizado como plural e heterogêneo, formado por um amálgama de saberes provenientes da formação profissional (graduações, estágios, leituras), saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, resultado da prática cotidiana dos professores e da articulação e reorganização dos outros saberes, constitui e serve como base de formação e trabalho para os professores de escolas primárias e secundárias. De acordo com Maurice Tardif:

Parece banal, mas um professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, (...) essa banalidade se transforma em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores (Tardif, 2002, p. 31-32).

Neste artigo, apresentamos os resultados de pesquisa realizada com professores de história na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em 2009. Para desenvolver a pesquisa, selecionamos três professoras do ensino básico formados na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FF/UERL). Estamos interessados no que os docentes nos dizem a respeito de seus saberes, sua formação inicial e as relações entre essa formação e a prática docente.

Nesse sentido, escolhemos como percurso metodológico a história oral temática, “*pela necessidade e possibilidade de ouvir os sujeitos envolvidos no processo educacional, captar as suas experiências e (...) e abrir um campo para possíveis análises*” (Mesquita e Fonseca, 2008, p. 334). A partir do tema (formação inicial e constituição do saber docente), problemas e objetivos esboçados, a investigação foi desenvolvida por meio de entrevistas temáticas, ou seja, “*entrevistas que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados*” (Delgado, 2006, p. 22). Entendemos a metodologia da história oral como ferramenta de produção de conhecimento, onde se privilegia a interação entrevistador e entrevistado. Assim, “*entrevista é fonte criada pela interação entre entrevistado e entrevistador. Este deve ajudar o entrevistado a ‘ativar’ suas lembranças e a estruturar sua narrativa de modo que tenha fluidez*” (Ciampi, 2008, p. 214). Partimos do pressuposto de que memória, “*atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no tempo presente*” (Delgado, 2006, p. 38). No trabalho com a memória, a pesquisa fundamenta-se ainda nas considerações de Henri Rousso (2002), Michel Pollack (1992) e Emery Marques Gusmão (2004).

O texto foi dividido em três seções principais. Na primeira parte, apresentamos o conceito de memória cunhado pelos pesquisadores Michael Pollack (1992) e Henry Rousso (2002), as possibilidades das pesquisas em torno das “memórias de quem ensina história” e algumas relações que se podem estabelecer entre o ensino de história e a metodologia da história oral. Posteriormente, analisamos uma das entrevistas realizadas durante nossa pesquisa e os resultados finais de nosso estudo.

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo das últimas décadas, sobretudo, a partir da década de 1980, a história oral tem se tornado fonte e ferramenta importante para os historiadores que se dedicam a analisar processos históricos recentes ou buscam, nas palavras de Lucília Delgado, “*recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos (...)*” (2006, p. 15). Dessa forma, a história oral descortina uma série de processos que antes ficavam ocultos, permitindo aos historiadores o acesso a diferentes testemunhos e tornando possível novas interpretações do passado.

Nesse sentido, consideramos a definição de história oral formulada por Delgado,

a história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões (p. 15).

Dessa forma, objetiva-se, utilizando-se da história oral, analisar os depoimentos dos professores de história e a sua versão ou interpretação do passado, mais especificamente suas representações acerca de sua formação acadêmica e sua relação com o exercício docente.

No campo do ensino de história, a história oral nos coloca em contato com as experiências e memórias de professores, rompendo com a barreira que antes limitava as pesquisas à análise das políticas públicas e as escolas pedagógicas. Segundo Emery Marques Gusmão,

a história oral, aplicada [ao campo de pesquisa relativo ao ensino de história e a educação], pode iluminar lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de resistência e sublinhar os efeitos de currículos, normas e diretrizes (2004, p. 31).

Pesquisas recentes, como as realizadas pelas historiadoras paulistas Emery Marques Gusmão (2004) e Helenice Ciampi (2008), têm demonstrado novas possibilidades de análise sobre a formação de professores de história. A tônica dessas pesquisas é propiciar voz aos docentes, ou seja, através das

memórias dos professores busca-se uma maior compreensão acerca da repercussão que a formação acadêmica teve sobre tais professores.

Nessa perspectiva, “*o estudo da memória deve inserir-se numa tentativa de compreender o lugar onde o sujeito é produzido, pois lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado*” (Gusmão, 2004, p. 31). Nossa pesquisa visa complementar e dialogar com as pesquisas já realizadas na área de memórias de professores de história e pretende “*compreender o lugar onde o sujeito [neste caso o professor de história] é produzido*” (ibidem). Desta forma, deslocamos o enfoque de análise centrado unicamente nos currículos e políticas, para as representações sobre as experiências dos professores, ou seja, as formas como os processos educacionais ou curriculares, presentes em sua formação acadêmica e aplicadas em diferentes contextos, foram vivenciadas pelos professores e a influência que essa (experiência) exerce sobre a prática docente.

As memórias² que os professores constroem acerca de sua formação acadêmica podem ajudar a descortinar aspectos da formação que remetem à subjetividade do professor, ou seja, através dos relatos obtidos por nossa pesquisa, podemos compreender o que os docentes consideram como pontos chave e as lacunas de sua formação. Desse modo, os formadores de professores (e conseqüentemente os cursos de formação), terão uma compreensão de como os alunos (futuros professores) se apropriam da formação obtida nos cursos de graduação em história. Assim, poderemos compreender as principais influências dos cursos de graduação (licenciatura ou bacharelado) na formação de seus alunos (futuros mestres).

O “SABER DOCENTE” OU “SABERES DOCENTES”

A relação dos docentes com os saberes que ensinam, de acordo com Ana Maria Monteiro, “tem merecido pouca atenção dos pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa”. Segundo Monteiro, essa relação foi analisada por longo tempo por meio do paradigma da racionalidade técnica, “*que trabalhava com a concepção de professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros*” (2001, p. 122). Essa análise, dentre outros aspectos, ignora a subjetividade do professor.

² Consideramos a memória como uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é do indivíduo somente, mas do sujeito inserido num contexto nacional, social, familiar. Dessa forma, entendemos a memória como uma construção de “caráter coletivo” produzida por um indivíduo que está inserido em uma coletividade; memória como uma construção seletiva do passado constituída por “acontecimentos vividos”, “acontecimentos vividos por tabela”, personagens e lugares; e memória como um “trabalho de organização”, que grava, relembra, exclui consciente ou inconscientemente. (Ver: Michael Pollack, 1992; e Henry Rousso, 2002).

Essa forma de análise sintetizada no parágrafo anterior, grosso modo, se divide em duas correntes principais: o modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, e o modelo não-diretivo que privilegia a relação aluno-saber. Em ambas as correntes o saber está posto, ou seja, não é questionado, não é problematizado, o que acabou gerando a necessidade de elaboração de um novo “instrumental teórico” que levasse em consideração a complexidade das questões que surgiram em torno do “saber” dos professores, tais como: a natureza desses saberes ou o tipo de relações que os professores estabelecem com os saberes que mobilizam em sua prática docente (Tardif, 2002, p. 31).

Neste contexto,

foi criada a categoria de ‘saber docente’, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Monteiro, 2001, p. 123).

Desta forma, a categoria “saber docente” busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído na (e para a) atividade docente (idem, p. 130). As pesquisas, em torno da questão dos saberes dos professores, empregam teorias e métodos variados e propõem diferentes concepções acerca desta temática. A pesquisadora Cecília Borges em sua tese de doutorado, *O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais* (2002), estabelece uma discussão teórica em torno das diferentes abordagens acerca das pesquisas sobre o “saber docente”.³

Na abordagem comportamentalista, o pesquisador procura modelizar à ação docente, a fim de identificar os comportamentos eficazes do professor, uma vez que esse, de certa forma, é reduzido a um transmissor ou aplicador de saberes externos a ele (provenientes: dos conteúdos escolares, do programa, dos conhecimentos sobre as matérias ensinadas, etc.). Na abordagem cognitivista, procura apreender os procedimentos cognitivos e o pensamento do professor, concedendo atenção à formulação de conceitos, aos processos mentais dos professores e à reflexão que o docente faz da sua ação. As abordagens compreensivas se interessam pelo sentido e significado que o professor atribui a sua ação e a sua interpretação dos eventos e de si próprio em seu interior. A perspectiva sociológica de abordagem do saber docente privilegia a dimensão social dos saberes, seus aspectos ideológicos e a apropriação dos saberes (Borges, 2002, p. 51).

Assim, orientamo-nos pela “abordagem compreensiva”, que concede destaque a percepção que o professor confere a sua formação e ação docente. No que se refere, a “definição” de “saber docente” utilizamos

³ Borges realiza esta discussão teórica ao longo do primeiro capítulo de sua tese. Ver: Borges, 2002, p. 13-49.

como referência principal o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), que argumenta que os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos, temporais, são personalizados, situados e amalgamados, sendo originados por quatro fontes principais: 1) os “saberes da formação profissional”, ou seja, os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) os “saberes das disciplinas” (“saberes sociais sistematizados e tematizados nas universidades”; 3) os “saberes curriculares”; 4) os “saberes experienciais”, isto é, saberes que são desenvolvidos pelos professores no exercício da atividade docente e que surgem a partir da articulação e reorganização dos demais (ver o *quadro 1*). De acordo com Tardif, portanto, a relação dos professores com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos constituídos por outros, mas integra diferentes saberes e relações, sendo plural e resultado de sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (idem, p. 33-39).

Os “saberes da formação profissional” são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino, ou seja, são relativos à formação para a docência, estágios e cursos de aperfeiçoamento. Os “saberes disciplinares” são aqueles selecionados pela instituição de ensino e responsáveis pelo conhecimento específico do professor, tais como história, português ou matemática. Os “saberes curriculares” são saberes oriundos dos programas escolares e corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Os “saberes experienciais” ou “saberes da prática” são aqueles constituídos no exercício da prática docente, fundados no trabalho e no conhecimento do meio.

São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades” (...) Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) (...) são a cultura docente em ação (idem, p. 39-49).

Quadro 1: Os Saberes dos Professores através do modelo cunhado por Tardif .⁴

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, o ambiente de vida, educação	História de vida e socialização primária
Sabres provenientes da formação escolar anterior	A escola de uma forma geral ou os anos de escolaridade	Formação e socialização pré-profissional
Sabres provenientes da formação profissional para o magistério	As instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada	Formação e socialização profissionais nas instituições formadoras
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Livros didáticos, currículos, cadernos de exercício e etc.	Utilização de “ferramentas” de trabalho e adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	Prática dos professores na escola e na sala de aula e a experiência dos pares	Prática do trabalho docente e socialização profissional

⁴ Adaptado de Tardif, 2002, p. 63.

Por essa apresentação dos “saberes docentes”, percebemos que o saber dos professores não decorre de uma única fonte, mas é produto de várias fontes e é construído em diferentes períodos da trajetória profissional e de vida dos professores de história, o que Tardif (2002) denomina respectivamente como pluralidade e temporalidade do “saber docente”. Nesse sentido, surge a questão de como ocorre à articulação entre esses saberes e a prática docente. Essa articulação é produzida a partir de uma série de fatores, tais como: a relação entre os professores e os seus alunos, socialização profissional, prática cotidiana da sala de aula e a subjetividade dos professores.

Qual é a contribuição da formação acadêmica para a prática docente dos professores de história do ensino básico? Como esse processo ocorre? Qual é o papel da formação acadêmica, ou seja, o período em que esses professores cursaram graduações em história, na composição do saber docente?

Tardif (2002) em sua análise concede grande destaque aos “saberes experienciais”. Neste trabalho, estamos preocupados em analisar a contribuição dos “saberes da formação profissional” e dos “saberes das disciplinas”, ou seja, os saberes oriundos da formação inicial para a constituição do “saber docente”. Alguns pesquisadores, historiadores e educadores, analisam essas questões em trabalhos sobre os saberes docentes.

Em sua tese de doutorado, Monteiro (2002) defendeu que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma relativa autonomia, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam. Mas quando esses saberes começam a ser articulados? Monteiro argumenta que esses saberes ensinados pelos professores são uma criação da cultura escolar.

A historiadora paulista Helenice Ciampi (2008) expõe em seu artigo, “O professor de História e a produção dos saberes escolares: O lugar das memórias”, recente pesquisa, realizada na cidade de São Paulo acerca das memórias de professores de história. O foco central de sua investigação é, pelas memórias e práticas de professores, registrar dados que possibilitem identificar os professores como sujeitos do conhecimento e o saber docente como plural e temporal,

no qual se articulam conhecimentos historiográficos, educacionais com as experiências de vida pessoal, social, formação acadêmica e a cultura escolar na qual desenvolvem suas práticas educativas (p. 214).

Ciampi (2008) estrutura o seu artigo em duas partes: na primeira, a historiadora analisa os estudos formulados pelos pesquisadores Antonio Nóvoa e Maurice Tardif, concedendo destaque à caracterização de “saber docente” e “saber escolar” e, na parte seguinte, a autora expõe a sua pesquisa. Apesar de não ter como principal objetivo analisar a importância ou contribuição da formação acadêmica para a constituição do “saber docente”, a autora ressalta em seu texto que os

professores analisados identificam a sua formação universitária como significativa e atribuem a ela “*influências visíveis em sua prática*” (p. 216).

Borges (2002) ao analisar o papel da formação inicial (graduações em diferentes áreas de ensino) na edificação dos saberes dos docentes constatou que é possível identificar três níveis de apreciação da formação:

O primeiro corresponde a uma avaliação positiva; assim eles [os entrevistados durante a pesquisa] se expressam dizendo que a formação foi muito útil; o segundo corresponde a uma negação da formação; para este grupo a formação não serviu em nada e o aprendizado do ofício se deu na prática; e o terceiro corresponde a uma análise marcada por nuances, como ela serviu um pouco ou em parte. Dos 23 entrevistados, treze se incluem nesta terceira categoria, e consideram que a formação inicial serviu em parte, que foi útil em alguns aspectos e inútil em outros. Dos demais, cinco destacaram o quanto a formação inicial foi útil e contribuiu para o desenvolvimento profissional. Os outros cinco, ao contrário, avaliaram que o curso de licenciatura não serviu. Foi fraco e tiveram que recorrer a outros expedientes, logo que começaram a trabalhar (p. 89).

As contribuições desses trabalhos que acabamos de apresentar são essenciais para o nosso estudo, haja vista que destacam a natureza e pluralidade dos saberes docentes e tentam identificar as relações que os professores do ensino básico estabelecem com os seus saberes. Os pesquisadores analisados mostram como o saber dos professores

é marcado e influenciado não só por outros saberes, mas, também, por um processo de reformulação, reapropriação da informação que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos (Borges, 2002, p. 59).

Nesse sentido, a prática docente não é um local de aplicação dos saberes universitários e, sim de “*filtração*”, onde esses saberes são filtrados em função das demandas do trabalho (Ciampi, 2008, p. 212).

ENTREVISTAS: UM EXEMPLO DE ANÁLISE A PARTIR DA ENTREVISTA COM UMA DAS PROFESSORAS

Com o objetivo de identificar o papel da formação acadêmica na constituição do “saber docente” dos professores de história do ensino básico, foram entrevistadas, no mês de julho de 2009, três professoras de história que lecionam em escolas públicas estaduais e municipais no ensino básico do município São Gonçalo, formadas no período entre 1980 e 2000. As entrevistas obedeceram a um roteiro de questões que versou sobre a vida escolar, acadêmica e profissional, como docente e discente, o que não excluiu fragmentos de história de vida dos depoentes, o que nos

permitiu analisar um contexto maior, as origens sociais e familiares. Paralelamente a essas entrevistas foi utilizado um questionário composto de uma lista de conteúdos escolares e o conhecimento utilizado pelo professor para ministrar tais conteúdos, o que nos permite vislumbrar algumas características da formação de nossas entrevistadas, tais como: os conteúdos curriculares privilegiados em suas graduações.⁵

As professoras entrevistadas, através de seus depoimentos, nos revelam trajetórias de vida e formações diferenciadas, mas apresentam como pontos comuns o interesse pela história e o comprometimento com a educação e o ensino de história. Duas das professoras entrevistadas cursaram a graduação em história na UFF; a professora Marina se formou em 1986 e a professora Raquel em 2000. A terceira professora cursou estudos sociais na UERJ. Dentre as três entrevistas, selecionamos, para apresentar neste trabalho, a realizada com a professora Raquel.⁶

Professora do ensino médio em uma escola estadual, a professora Raquel se formou em história pela UFF em 2000 e, logo depois, tornou-se mestre em história social (2003) pela PUC-Rio. Essa professora não via a história e a sala de aula como sua primeira opção, mas acabou se apaixonando pelo mundo da escola e “ficou”. Nas memórias sobre a sua formação, essa professora destaca que a sua graduação focalizou a disciplina história (os conteúdos formais) e os aspectos de metodologia de pesquisa, concedendo pouco destaque a disciplinas relacionadas ao seu ensino. A entrevistada destaca a presença de professores que se sobressaíram, e de certa forma a influenciaram, durante a sua formação enquanto professora de história. Esses professores são lembrados pela didática e segurança ao ministrarem as suas aulas.

Ele [o professor Ilmar Rollof de Mattos] me ensinou a ser professora, além de saber dominar o conteúdo. Hoje, quando dou aula, sempre me lembro das aulas dele e, antes de começar o plano de aula sempre penso: como ele poderia ter feito. Claro que não o copio, pois cada um tem seu jeito, mas ele serve como inspiração.

Destacam-se nos depoimentos da professora a crítica a formação pedagógica do curso de graduação, que falhou no que concerne a apresentar orientações sobre como ensinar e como abordar determinados temas de acordo com a linguagem dos alunos, e a falta de intercâmbio entre o departamento de história e a faculdade. Sobre a sua formação pedagógica e sobre os pontos positivos e negativos de sua formação a professora destaca que:

⁵ Neste artigo, interessamo-nos pelos saberes dos professores de História e pela forma como os próprios professores concebem os seus saberes. Assim as entrevistas tornam-se o instrumento privilegiado na coleta de informações sobre os saberes dos docentes. Neste sentido, neste trabalho utilizamos os questionários como um complemento.

⁶ Raquel França. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. Rio de Janeiro, jul. 2009. As entrevistadas autorizaram a gravação das entrevistas, sua transcrição e livre utilização.

A falta de relação entre as disciplinas de caráter teórico e as de caráter pedagógico na formação do professor de história [como ponto negativo]. Apenas aquele professor de Brasil Império [Ilmar] possuía uma clareza evidente em seu propósito enquanto professor de graduação: o de formar professores. Os pontos positivos são relativos à base do conteúdo: tenho uma formação bastante sólida, nesse sentido.

A professora Raquel enfatiza que os aspectos teóricos de sua formação foram e são muito importantes para a sua atuação enquanto docente, mas a formação universitária não responde a algumas questões levantadas na prática cotidiana dos professores de história do ensino básico.

O que faltou na licenciatura de história que eu fiz foram estratégias de 'como dar aula de' – o que é cobrado a um professor que inicia sua carreira: como dar aulas de Brasil Colônia, com o conteúdo que eu sei? Com que documentos e com que abordagens? Como usar imagens em aula? Como usar filmes? Como usar jornais? Não é simples! Não basta pegar o assunto, o documento e mandar os alunos lerem e entenderem... O pensamento crítico não flui como o tempo! Ele é construído. Neste sentido, existem metodologias específicas para o uso daqueles documentos que não são passadas na Faculdade de Educação e que você acaba fazendo até intuitivamente: arriscando-se ao erro! Um médico não vai para a sala de cirurgia sem saber como se usa um bisturi, não é mesmo? Embora ele não saiba tudo de sua profissão, ele tem que saber os fundamentos de sua atuação enquanto médico. O mesmo deveria acontecer com o professor. O caso é que saímos da licenciatura como pesquisadores, e nem sempre um bom pesquisador é um bom professor.

O contato com os alunos, os problemas enfrentados nas salas de aulas, a melhor forma de ministrar os conteúdos, as formas de adaptação dos conteúdos para a linguagem dos alunos foram, e estão sendo superados na prática. Para a professora Raquel a formação universitária não responde a esses aspectos. A crítica e ao mesmo tempo o elogio, no que concerne a formação inicial, fazem parte dos depoimentos da professora. Nesse sentido, quando perguntada o que repetiria e o que mudaria em relação ao curso que teve a professora argumenta:

Repetiria a formação teórica, pois minha base foi boa. Mas acrescentaria uma relação maior entre teoria e metodologia historiográfica e prática pedagógica: professor de didática e prática de ensino tem que ser formados em história e ser atualizados com relação às práticas docentes. E os cursos da educação têm que ser dados dentro da faculdade de história e não em outra faculdade/departamento (no caso a Educação). Enquanto reinar o preconceito com relação ao ensino de história, os acadêmicos continuarão formando licenciados que não sabem dar aulas e negligenciando a sua função: a de formar professores que construirão cidadãos que atuarão na sociedade.

OS PROFESSORES DE HISTÓRIA: OS SABERES DOCENTES, A FORMAÇÃO INICIAL E OS “SABERES DA EXPERIÊNCIA”

As entrevistas realizadas, com suas variações e oscilações, trilharam caminhos diversos e deixaram vestígios sobre representações relativas à decisão pelo curso de história, o período de formação, o reconhecimento de determinados professores/as e metodologias. Nas páginas anteriores vimos que a ideia de que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas e que são adquiridos durante diferentes etapas da formação do professor

parece hoje ser um consenso na literatura e muitos autores têm ratificado a mesma a partir de estudos realizados em vários países, junto a diferentes grupos de docentes (Borges, 2002, p. 82).

Nosso artigo situa-se nesta corrente, que considera que os “saberes que estão na base do ensino” devem ser tratados em um sentido amplo e a formação inicial deve ser considerada como uma das fontes em que se originam os saberes dos professores (Borges, 2002, p. 82). Contudo, entendemos que os saberes provenientes da formação inicial não podem ser analisados separadamente, mas em relação com outros saberes, sobretudo, os saberes da experiência.

A literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação ao longo da carreira (idem, p. 83).

Dessa forma, segundo Borges, os professores ao avaliarem a sua formação inicial utilizam como contraponto os saberes da experiência adquiridos na e pela prática docente. Assim, de acordo com Tardif (2002),

a prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (p. 53).

Isto significa dizer que prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam a profissão, “*eliminando o inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra*” (idem, p. 53). Gauthier *et alii* (2006, p. 28) trabalham com a noção de “reservatório de saberes”, ou seja, concebe o ensino como a mobilização de saberes que constituem uma espécie de

reservatório que é utilizado pelo professor para responder as exigências específicas da prática docente, isto é, as situações concretas de ensino.

Esse trabalho de “retradução” da formação realizado pelos professores se orienta por uma memória, ou “representação seletiva do passado” dos docentes em relação ao período em que cursaram a sua graduação em história, que seleciona o que realmente importa da sua formação inicial, ou seja, o que pode ser utilizado na sala de aula e exclui o que não é necessário ou o que as “condições limitadoras da experiência” impossibilitam de ser reaproveitado. Dessa forma, a concepção de memória adotada neste artigo se aproxima da percepção de Gauthier (2006) e Tardif (2002) acerca do processo de retradução da formação a partir das condições colocadas pela prática docente. Assim, a memória atua enquanto possibilidade de o professor repensar com ideias de hoje, ou neste caso, as necessidades de hoje, os conhecimentos e as experiências do passado.

As nossas depoentes ao avaliarem a sua formação inicial utilizam como referência suas práticas docentes. Mas que significado as professoras conferem a sua formação inicial? E como elas retraduzem essa formação? Começemos com um depoimento significativo da professora Marina a esse respeito.

(...) marcaram tanto, tudo o que eu li, tudo o que tive que fazer me definiu como profissional, muita coisa fui modificando com a prática, com a minha vivência, mas eu devo demais a esta formação[formação inicial]; não me vejo enquanto professora de história se não tivesse passado por lá.

A professora Cristina faz uma avaliação um pouco diferente, mas sem desconsiderar a formação inicial destaca o aprendizado oriundo da prática.

Foi um conhecimento muito grande, mas o conhecimento da sala de aula, este é conhecimento, este é o que você está estudando todo o dia (...) a troca que se processa entre professores e alunos, a espera da interação dos alunos com a explicação do professor. Eu acho que estas formações contam muito.

A partir destas duas falas podemos analisar algumas questões importantes. A formação universitária (formação inicial) é encarada pelas professoras entrevistadas como um fator importante na constituição delas enquanto profissionais, mas tem alguns “problemas”, como, por exemplo, as formas de lidar com o aluno, que a graduação não responde, só a prática. Precisamos enfatizar que as três professoras entrevistadas reconhecem o papel fundamental da formação inicial (a graduação) para a sua prática docente, mas explicitam em suas falas críticas ao distanciamento entre a licenciatura e a realidade escolar. Mais do que criticar as deficiências de sua graduação, as

professoras apontam as modificações às quais os cursos de licenciatura deveriam se submeter, dentre estas destacamos: uma maior aproximação com a realidade da sala de aula.

As professoras traçam em seus depoimentos certo tipo de descompasso entre a formação inicial e a realidade de trabalho. Os primeiros anos no magistério apresentam uma realidade que o curso de graduação não tinha problematizado, obrigando o professor a construir soluções imediatas. As professoras Marina e Cristina, falam-nos da dificuldade com a carga horária e em transformar os seus saberes/conhecimentos em conteúdos ensináveis para os alunos.

(...) é uma carga horária extremamente reduzida, com muito conteúdo para você ministrar. Como adaptar determinado conteúdo para ao nível da idade dos meus alunos, ao interesse deles, isso até hoje sinto dificuldade. E como chamá-los mais para a história, como fazer que eles percebam a importância da história em suas vidas, conseguir demonstrar que a história não é apenas algo que passou, mas que está presente o tempo inteiro na vida deles, então isto para mim é muito difícil, chegar numa realidade e ter que adaptar os conteúdos extremamente pesados e ter que traduzir para uma linguagem para eles (...) Tem que ser muito sintético, ter que sintetizar muito por que você tem muito pouco tempo, eu tenho ainda muita dificuldade com o tempo, tem conteúdo que não dá (...) você não consegue, eu me envolvo muito, quando eu tenho muita paixão por aquilo e você não pode (...) eu tenho ainda muita dificuldade em dosar o meu tempo com a realidade e os conteúdos formais (Professora Marina).

Os primeiros anos no magistério revelam aos docentes que nem todo o conteúdo de história que se deve ministrar no ensino básico foi estudado durante o período da graduação. Pode-se, a partir da análise dos questionários respondidos pelas professoras, argumentar que não necessariamente elas aprenderam história moderna ou determinado período da história do Brasil na graduação, isto é, para além da apropriação seletiva que os professores fazem dos currículos, existe a distância entre o que os pesquisadores têm denominado como “currículo formal”, ou seja, o currículo produzido pela universidade ou por um conjunto de professores, e o “currículo real”, “correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos”.⁷ O depoimento da professora Raquel é elucidativo neste aspecto. A docente argumenta que não tem boas recordações da disciplina história moderna na graduação e nos fala que o que sabe sobre

⁷ A historiadora Circe Bittencourt, embora não tenha como objetivo principal analisar os currículos das universidades brasileiras, nos apresenta uma discussão sobre os quatro tipos de currículos e nos orienta quanto aos principais pesquisadores do campo do currículo. Ver: Bittencourt, 2004. p. 99-132.

“moderna hoje é muito mais fruto das minhas leituras e pesquisas [realizadas durante a formação inicial e após] do que de suas aulas”.

A solução apontada pelas docentes para essas “falhas” na formação é, por um lado à pesquisa através de livros didáticos, revistas de história e em alguns casos, quando é de fácil acesso, livros especializados e, por outro a participação em cursos de atualização e oficinas. Nesse sentido, um dos grandes “choques” para o professor recém-formado é ter que ministrar conteúdos que nunca estudou na faculdade. Ao ser indagada sobre essa questão e as formas encontradas para lidar com este “problema” a professora Raquel, explica-nos que,

Sim, passei por isso – e ainda passo: não estudamos história do Oriente, por exemplo! Então eu pesquisei (olha aí minha formação de pesquisadora). Mas hoje, eu já domino algumas estratégias que não dominava enquanto recém-formada, por exemplo: ter segurança de responder ao aluno: não sei, vou pesquisar e te trago a resposta depois... Antes, isso parecia incapacidade. Hoje ‘eu só sei que nada sei’, parafraseando Sócrates...

As soluções encontradas pelas professoras aos problemas enfrentados na prática cotidiana revelam as marcas da singularidade e das particularidades de cada percurso. As professoras enfatizam que os aspectos teóricos de sua formação foram e são muito importantes para a atuação enquanto docente, mas a formação universitária não responde a algumas questões levantadas na prática cotidiana dos professores de história do ensino básico. As docentes argumentam que não existem técnicas e métodos que ajudem nas relações entre professores e alunos, e que contribuam satisfatoriamente para solucionar os problemas que surgem no dia-a-dia das salas de aula.

Os anseios dos meus alunos, as necessidades dos meus alunos, a universidade não responde a isso, o que eles precisam e o que necessitam e como tornar aquela escola mais viva, mais importante na vida deles, que eles lutem com unhas e dentes para ter aula, que eles queiram ter aulas. Eu não consigo ver respostas para isso, eu vejo muita crítica ao profissional do ensino fundamental, eles são massacrados, mas eu não sei se as pessoas conseguiriam ou teriam as respostas, mas respostas ou soluções que se concretizassem na prática (professora Marina).

O manejo de turma, só com o tempo, com a prática mesmo; o começo é difícil. Quando chega à sala de aula e se depara com quarenta alunos, dá vontade de sair correndo, mas com o tempo o manejo, a condução da turma, isso é só com a prática (...) a faculdade não dá nada disso para você, as aulas de estrutura, didática são muito boas assim, mas quando você chega lá na frente e tem que se impor e transmitir toda aquela bagagem de conteúdo que você tem, só com a prática mesmo (professora Cristina).

Lidar com alunos diferentes, com interesses variados e ter bom senso na hora de resolver os problemas que aparecem. Mas isso, nenhum curso vai resolver: só a prática (professora Raquel).

Tardif (2002) estabelece em seus estudos uma clara distinção entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários e argumenta que existe uma relação de distanciamento entre esses dois pólos. Nesse sentido, segundo o pesquisador, “*a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários*”. Esta perspectiva argumenta que o atual modelo de formação de professores é aplicacionista, ou seja, um modelo em que os futuros professores

(...) passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p. 270).

No entanto, ao propor a existência desse distanciamento entre saberes profissionais e os conhecimentos universitários, Tardif (2002) concede predominância do saber da experiência sobre os saberes oriundos da formação inicial. Nesse sentido, o verdadeiro saber é o adquirido pelo professor durante a sua prática docente a partir da tentativa e do erro. Consideramos que a distinção entre a teoria (os saberes desenvolvidos na universidade) e prática (exercício da docência) e a predominância de um saber sobre outro não é a questão central. Os depoimentos das professoras nos revelam que suas fontes de aprendizado são múltiplas e que a formação inicial e a prática docente/experiência têm o seu papel. Contudo, a formação do professor é mais ampla e não se esgota com a formação inicial “*prolongando-se pela vida toda*” (Borges, 2002, p. 91). Dessa forma, as professoras não apenas reconhecem o papel da formação que tiveram nos cursos de graduação, como apontam as falhas nessa formação e reivindicam uma formação de melhor qualidade.

O trabalho docente, de acordo com Borges (2002), é caracterizado por sua imprevisibilidade. Assim a prática, por um lado, não se reduz a aplicação de teorias aprendidas na universidade e, por outro, a formação inicial não é capaz de “prever” ou suprir todas as necessidades que surgem diariamente na prática dos professores de história. Contudo, não necessariamente um professor precisa aprender a avaliar ou a planejar uma aula apenas na prática. A professora Raquel, ao relatar a relação entre o curso de formação em história e o seu trabalho em sala de aula, ilustra bem a questão:

É uma relação conflituosa, pois à medida que minha formação não resolve todos os problemas, e isso traz certa angústia, ela forneceu ferramentas que me ajudam a olhar para os problemas e a tentar entender por onde devo começar a resolvê-los.

Para quem procura, num curso de graduação, numa extensão, mestrado ou capacitação uma receita de bolo: esqueça! Ela não existe. Os cursos dão os ingredientes e a vivência ensina a 'bater a massa'. Mas mesmo sem receita de bolo, a formação poderia contribuir mais para formar licenciados que saibam dar aulas e que, principalmente, tenham consciência da função que vão desempenhar: a de formar cidadãos atuantes em sociedade.

Seguindo os depoimentos, observamos que a formação inicial foi bem sucedida nos aspectos teóricos da formação, porém, falhou na preparação específica para o ensino. Verifica-se através das falas das professoras o que Borges caracteriza como uma tensão,

(...) entre uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo mais ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte 'pedagógica', que não oferece uma preparação para o ensino, de outro (2002, p. 93).

A relação existente entre a formação universitária em história e a prática dos professores do ensino básico, juntamente com as aproximações e distanciamentos que se evidenciam entre essas duas realidades estão presentes na fala da professoras. Se, por um lado, a formação em história deixou algumas lacunas como as “estratégias de como ‘dar aula de...’”, como lidar com os alunos ou simplesmente com os inúmeros problemas que surgem durante a aula – lacunas essas que só foram superadas na prática e a partir de erros e acertos, por outro forneceu elementos que *ajudam a olhar para os problemas e a tentar entender por onde devo começar a resolvê-los*. Desta forma, *os cursos dão os ingredientes e a vivência ensina a “bater a massa”*.

Percebemos, pelo exposto ao longo deste estudo, que os saberes dos professores de história decorrem de diferentes fontes e são construídos ao longo do tempo, a partir de suas aprendizagens e do trabalho da memória, tal como evidenciado na análise. A formação inicial ainda não é a ideal e nem de longe fornece todos os elementos necessários à prática docente, porém, são visíveis as influências da formação universitária na prática cotidiana das professoras entrevistadas. Dessa forma, as relações que os professores de história do ensino básico estabelecem entre a sua formação universitária e a sua prática docente nos permitem compreender a constituição dos “saberes docentes” desses professores e a contribuição da formação inicial nesse processo.

Assim, seguindo a definição de “saber docente” cunhada por Maurice Tardif (2000 e 2002), percebemos as contribuições da formação acadêmica para a constituição dos saberes dos professores de história do ensino básico. A formação fornece os ingredientes ou a base. Nesse sentido, a prática docente se apropria de elementos da formação acadêmica para a configuração do

que Tardif denomina como “saberes experienciais”, o saber oriundo da articulação dos demais saberes, ou seja, os saberes constituídos no exercício da prática docente. Os problemas que surgem diariamente são resolvidos com a prática, mas uma prática pautada em elementos que são, muitas vezes, transmitidos pela formação, seja pela análise ou discussão de algumas temáticas realizadas no curso de graduação ou utilização de mecanismos adotados por mestres da graduação.

Através desta perspectiva, compreendemos que a prática docente se constrói a partir do confronto entre a formação do profissional e as reais necessidades da sala de aula. Portanto, um professor de história é resultado de seus saberes sociais, de sua experiência e situação de trabalho, que apresenta condições limitadoras da experiência. A partir desse conjunto, existe um trabalho da memória, que o faz selecionar, daquilo que aprendeu o que pode funcionar em sua prática. Cabe a formação inicial realizada nos cursos de história fornecer os subsídios para que os professores possam atuar no dia a dia das salas de aula, criando e recriando e construindo a sua prática docente. Assim,

a imagem que construímos da realidade faz-nos compreender que formar professor de história vai muito além das propostas curriculares pré-estabelecidas e das políticas públicas implementadas. Formar professor de história significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência (Mesquita e Fonseca, 2006, p. 342).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Cecília. Saberes Docentes: Diferentes Tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril/2001.
- BORGES, Cecília. *O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.
- CIAMPI, Helenice. O professor de história e a produção dos saberes escolares: O Lugar da Memória. In: FERREIRA, A.C.; BEZERRA, H.G.; LUCA, T.R. (Orgs.). *O Historiador e o seu tempo*. São Paulo: Unesp, 2008. p. 203 -221.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral, memória, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-66.
- FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina C. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S.G. (Orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papyrus, 2008.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GUSMÃO, Emery M. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Unesp, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 1. ed.. São Paulo: Centauro, 2006.
- MESQUITA, Ilka M.; FONSECA, Selva. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades. *Revista de História Unisinos*, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

-
- MONTEIRO, Ana M. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abril. 2001.
- _____. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VILLALTA, Luiz C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set. 1992/ago. 1993.
- ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (Orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2008.

TEACHER OF HISTORY TO ELEMENTARY SCHOOL: AN EXPLORATORY STUDY ON THE COMPOSITION OF "TEACHER KNOWLEDGE"

ABSTRACT

The teacher of History for the Elementary and Secondary Education has been a subject of concern and research for historians and educators throughout the last decades. This article is located, so in the sphere of contemporary research on teaching, but specifically the studies which deal with the initial training, knowledge and teaching practice. From the Oral History and memories of the history teachers of basic education, we seek to engage with research around the memory teaching and teacher training. In this sense, the paper analyzes, through analysis of statements given by three teachers of history in the public São Gonçalo, the contribution of initial training for the constitution of "teacher knowledge" and the relationship between teachers establish their training Initial and their teaching practice.

Keywords: Oral history, memory, teacher education and teacher constitution of saber.

Recebido em julho de 2010
Aprovado em novembro de 2010