

Formação de professores: uma experiência de pesquisa.

Helenice Ciampi Ribeiro Fester *

INTRODUÇÃO

O projeto objeto desta exposição articula-se ao processo de reformulação dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Objetiva registrar memórias e práticas de professores de História da rede pública municipal da cidade de São Paulo, tendo como pesquisadores, alunos da licenciatura e do mestrado lato sensu - História, Sociedade e Cultura, da PUCSP. A meta fundamental é registrar dados que possibilitem identificar *o saber histórico escolar* e *o saber docente* dos professores entrevistados, oferecendo subsídios para repensar a formação dos profissionais de História.

Iniciado em 2005, o projeto seleciona, a cada ano, cinco a seis escolas e dez professores de História de uma subprefeitura. Esta exposição centra-se na prática dos professores de Butantã, em 2006.

Partindo do pressuposto de ser, a escola, uma construção histórica e que a “ênfase nos usos diferenciados de objetos ou modelos culturais desloca o olhar do historiador da educação dos modelos pedagógicos (tenham eles o caráter de leis, regulamentos, preceitos, doutrinas ou sistemas pedagógicos) para as práticas diferenciadas de apropriação deles”, questiona-se o que os professores de História “fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhe são distribuídos” (WARDE, e CARVALHO, 2000, p.14 e 15).

Nossa hipótese é que os dados coletados ajudem a entender por que estes profissionais ensinam o que ensinam? Como redimensionam conhecimentos, experiências e a cultura escolar? Como justificam sua prática?

SABER ESCOLAR e DOCENTE.

É comum perguntarmos por que o conhecimento histórico produzido na universidade custa a chegar à escola ou é “deturpado” pelos professores da educação básica. Estas posições parecem desconsiderar a especificidade da cultura escolar.

A sociologia do currículo e a história da educação na perspectiva da história das disciplinas escolares têm acumulado estudos voltados para a compreensão da escola, sobretudo na análise de seus aspectos internos. Centram-se na constituição dos currículos, na análise das práticas escolares, no movimento de construção do saber escolar, na investigação do saber docente, na tentativa de compreender o complexo processo educativo no cotidiano.

* Professora da PUCSP.

Forquin insiste em distinguir a *cultura da escola* (características de vida própria, tais como ritos, linguagem, imaginários, maneiras específicas de regulação e de transgressão, assim como de produção e construção de símbolos) de *cultura escolar*, a qual define “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p.167).

Para o autor não há ensino possível sem o reconhecimento pelo professor da “legitimidade da coisa ensinada”, opção nem sempre fácil de ser identificada ou definida conscientemente.

Paralelamente, Forquin discute o movimento que vai da seleção entre saberes e materiais culturais e os procedimentos para torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Não mera simplificação, mas intenso e complexo trabalho de reorganização e reestruturação: a transposição didática. Este movimento constitui a “emergência de configurações cognitivas específicas (saberes e modos de pensamento tipicamente escolares); estas configurações tendem a escapar do estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens para se constituir numa espécie de cultura escolar ‘*sui generis*’, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola” e interagir com outras dinâmicas culturais, numa relação complexa e não de simples reflexo. (FORQUIN, 1993, p.17)

O conceito de “transposição didática” é polêmico e questionável entre outros motivos por acentuar a hierarquização dos saberes e reduzir o conhecimento escolar a relações de transposição de um saber acadêmico para um saber a ser ensinado.

André Chervel, crítico dos mais expressivos, argumenta serem as disciplinas escolares entidades epistemológicas relativamente autônomas no interior de uma cultura escolar. “Porque são criações espontâneas e originais é que as disciplinas merecem um interesse todo especial”.(CHERVEL, 1990, p.181 e 184)

Estas pesquisas questionam a concepção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. A escola deixa de ser considerada apenas como local de instrução e transmissão de saberes, para ser compreendida como espaço educacional configurado e configurador de uma cultura escolar, na qual se confrontam diferentes forças e interesses.

O objeto das disciplinas escolares são as produções próprias da escola. Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a

contrapartida quase indispensável.¹ “A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta `a questão ‘por que a escola ensina o que ensina’ ?, e não pela indagação: o que a ‘escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos’ ?” (CHERVEL, 1990, p.190).

Para Dominique Julia, cultura escolar não pode ser compreendida sem a análise precisa de suas relações, conflituosas ou não, “com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. O conceito de cultura escolar deve ser interpretado como um conjunto de *normas* definidoras de “conhecimentos a ensinar, de condutas a inculcar”, e como “um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos” e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas às finalidades (religiosas, sociopolíticas e outras) que podem variar segundo as épocas (2001 p.10).

As pesquisas, que têm investigado o conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores, possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que abre, também, perspectivas promissoras para o estudo do campo educacional. No bojo desses estudos, foi criada a categoria “*saber docente*”, a qual procura dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (TARDIF, LESSARD e LAHAYE,1991; TARDIF,1999).

Estes autores chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Constitui-se no exercício da prática cotidiana da profissão, fundado 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 de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1999, p.220). “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, ele se integram a ela e são constituintes dela enquanto prática docente)... são a cultura docente em ação” (1991 p. 228).

Segundo Tardif os saberes profissionais são saberes da ação. São temporais, personalizados e situados. Nesse sentido, a prática profissional não é o local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de “filtração”, processo no qual são transformados em função das exigências do trabalho.

¹ Considerando, como nos lembra Kasumi, que o “ conteúdo do saber disciplinar define-se, desse modo, muito mais em função do seu uso, isto é, da sua finalidade.” (Munakata, 2000,p.311)

OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS

Os professores analisados são nove, trabalhando em seis escolas. Todos homens, oito estão entre os 40 e 50 anos e um entre 30 e 40 anos. Têm entre quinze a vinte anos de docência, e dois, mais de vinte anos. Todos têm jornadas especiais de trabalho, dois com especial ampliada (JEA) e cinco com integral (JEI). Seis trabalham no período diurno, e três à noite, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dos nove profissionais, cinco formaram-se pela USP², e os demais um em cada instituição: PUCSP, Uniban, Universidade São Francisco e de Moema. Um formou-se na década de 1970; sete, na de 1980, e o nono, na década de 1990.

Das seis escolas selecionadas, quatro atendem às necessidades escolares quanto às condições do prédio. Mas em duas E.M. os estagiários notaram um “descaso” com a integridade física das construções, inadequação da área para a recreação e um mobiliário “perigoso”. Numa delas, no período noturno, constatou-se uma direção atuante e preocupada com alunos e professores. (E.M.1)

Na outra escola com condições materiais precárias há a ausência de um diretor efetivo. O recém empossado “veio de fora”. Docentes reclamam da ausência de “projeto pedagógico” e “diálogo para a interação” entre os profissionais. Reclamam que a distribuição de materiais ocupa muito tempo e atenção, prejudicando as atividades pedagógicas propriamente ditas. Há, entretanto, nesta E.M., uma *rádio comunitária*, na qual os alunos são instruídos a preparar e a desenvolver programações (E.M.2).

Outra E.M., sem maiores problemas com o prédio, apresenta, contudo, problemas de gestão, pois o diretor efetivo não assumiu suas responsabilidades, arcadas pelas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente parece integrado, mas para resolver questões imediatas, práticas. A cooperação entre professores, funcionários e coordenação garante o funcionamento da escola (E.M.4).

Paralelamente, merece registro uma escola com gestão e funcionamento adequados, boa conservação e salas ambientais. O diretor efetivo tem mestrado em Educação e a assistente de direção, graduação em Pedagogia. Há bom relacionamento entre o corpo docente, coordenação, direção, com troca de informações sobre o planejamento. Os profissionais apresentam confiança em seu trabalho, razão pela qual os estagiários consideram que a escola cumpre o seu papel pedagógico e social. (E.M.5).

² Os professores que nomearemos pelos números 1, 3, 4, 8 e 9.

Estas considerações sinalizam situações complexas e não um cenário binário, em que dificuldades materiais coincidem com ausência de direção. Por outro, programas sociais diluem-se em um universo escolar sobrecarregado pelas atribuições cotidianas.

Na visão dos estagiários, os professores por suas práticas pedagógicas, exposição didática, atividades selecionadas, enfim, pela metodologia desenvolvida, concebem ensino como *memorização* (seis docentes), *aquisição de conhecimento* (três), *compreensão de dados ou informações* (sete) e *reflexão e conhecimento da realidade* (quatro), evidenciando que um mesmo docente pode entender o ensino com diversos significados.

Ensino como *memorização* é o pautado pelos ditames da escola tradicional: memorização, definida a priori pelo livro didático, pela figura dos “heróis oficiais” (E.M.3, Prof.5); pela transcrição de textos e questionários exigindo, nas respostas, sua reprodução; por um tipo de atividade “com cartões”:os alunos preocupam-se em decorar e “não em compreender o que está sendo lido”(E.M.4,Prof.6).

A segunda opção, ensino como *aquisição de conhecimento*, ocorre, quando o professor explicita a “importância de assuntos a serem passados pela escola” (E.M.1, Prof.2); diferencia a transmissão de conhecimento a ser realizada pela escola e a educação como responsabilidade da família. (E.M.4, Prof. 6); justifica a preocupação em “cumprir o conteúdo programático. (E. M. 5, Prof. 8).

A opção o ensino como *compreensão de dados* ocorre porque o docente relaciona uma aula com a outra, fazendo um “feedback” para saber se os alunos compreenderam a matéria “dada” anteriormente (E.M.1, Prof.1); o professor faz leitura de textos, com explicação dos conceitos introduzidos(E.M.4, Prof.6); dois profissionais utilizam diferentes linguagens para facilitar a compreensão. (E.M.1.Prof.2 e E.M.5,Prof.8).

A quarta opção, ensino como *reflexão e conhecimento da realidade*, foi justificada porque o professor consegue fazer uma “ponte” entre passado e presente, e entre o tema e a realidade dos alunos, sabendo explorar as experiências de vida dos alunos (E.M.1,Prof.2); porque o professor observado aproveita a flexibilidade do eixo-temático para introduzir dados referentes à realidade do país ou dos alunos (E.M.4, Prof.6); ou pela forma de encaminhamento das aulas, a partir de uma problematização e do levantamento de hipóteses, articulando assuntos com o cotidiano dos alunos (E.M.1,Prof.1 e E.M.5, Prof.8).

Dos seis professores do ensino regular quatro adotam o livro didático. As razões para a adoção e os respectivos títulos são: *Historia do Cotidiano e Mentalidades*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (Atual), por apresentar bons textos com linguagem fácil; *Saber e Fazer História* de Gilberto Cotrim (Saraiva), pelas atividades apresentadas; e *História*

Temática de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli (Scipione), por ser livro já conhecido e apreciado.

As justificativas de docentes que **não** adotam livro são: manter o gerenciamento do curso, evitando ficar “refém” do livro podendo alterar o planejamento conforme o desempenho dos alunos (E.M.2 Prof. 4); por ser inadequado ao trabalho com eixo temático pois a maioria dos livros segue uma cronologia linear (E.M.6, Prof.9).

Vejamos como cada profissional realizou suas escolhas temáticas. Os docentes foram reunidos em dois grupos: do ensino regular e os que atuam no EJA.

O Prof.1 trabalha conceitos (posse-propriedade; propriedade privada-coletiva; cultura-civilização), problematiza assuntos a serem trabalhados, usa e abusa de animação, filmes, documentários, provocando uma interpretação do tema. Desenhos ou maquetes analisados e sintetizados por meio de palavras, conceitos ou frases para a formação de cartazes são recursos didáticos usados como forma de trabalhar com crianças semi-alfabetizadas. Enfoca a diversidade dos grupos sociais, relações de poder destacando as classes desfavorecidas quanto as suas limitações sociais e culturais, valendo-se de atividades como jogos.

O Prof.3 centra o ensino das 5^a e 6^a séries na História do Brasil, e o de 7^a e 8^a na História Geral. Em todas, agrega temas atuais aos tradicionais.

O Prof.5 explica o assunto, escreve o texto na lousa e lê, enquanto o aluno registra no caderno, abordando a História de forma rotineira e “tradicional”.

O Prof.6 diagnostica os problemas de aprendizagens com o objetivo de enfrentá-los. Ensina História de forma a que os alunos possam compreendê-la na relação com a sua realidade e seu tempo. Quando possível, trata o tema em mais de um recorte espaço-temporal, à semelhança do livro adotado - A História Temática. O uso do desenho é recorrente, forma de enfrentar as dificuldades de escrita e leitura. Recorre a perguntas abertas, para estimulá-los a buscarem respostas do mesmo tipo. Valoriza a participação dos alunos, sobretudo quando conseguem extrapolar o texto ou expressar suas experiências de vida.

Envolve quase toda a sala em exercícios de compreensão do texto: seleciona um já lido em classe e pede aos alunos que o revejam. Divide a sala em grupos, dando a cada um cartões correspondentes às letras VV, VF, FF, FV. Lê trechos do texto, reproduzindo ou alterando-o. Ao final dos trechos lidos, os grupos devem levantar um cartão correspondente às afirmativas do professor. Apesar desta atividade estimular o interesse dos alunos e a participação na aula, foi avaliada negativamente pelo estagiário, por levar à mera memorização. Porém, no planejamento do professor, parece contribuir para a sistematização de informações e reforço da compreensão.

O Prof. 7 explora documentos visuais do livro solicitando a redação de texto em grupo sobre o que imaginam ser o cotidiano das pessoas retratadas. Tal leitura suscita posições interessantíssimas. O trabalho transcorre de forma descontraída e prazerosa, o que não acontecia nas aulas expositivas, quando o docente preocupado com a organização do tempo da aula, do curso e dos cadernos dos alunos, pouco explorava os assuntos. Apesar de procurar enfatizar que os processos históricos foram interpretados por algum historiador, por dificuldades de comunicação, não é claro na apresentação dos sujeitos históricos.

O Prof.9 trabalha com filmes, iconografia e histórias em quadrinhos. Após comentários e explicações, passa “um texto na lousa,” e em seguida, realiza “uma roda” para conversar, muito interessante, na avaliação do estagiário, pois, além da oralidade, recorre à linguagem “corporal”, obtendo boa comunicação, relacionamento amigável, mesmo quando as salas estão agitadas.

Os três outros professores atuam no EJA. O Prof. 2, na avaliação do estagiário, conhece a realidade social dos alunos com os quais tem uma relação calma, fruto da boa comunicação. Frequentemente, vale-se de filmes e novelas para aprimorar suas explicações. Embora seus procedimentos sejam “tradicionais” (explicação, cópia de textos, perguntas e respostas), segundo o estagiário sua prática é positiva, pois, obtêm dos alunos seus próprios pensamentos, registrando-os e não meras cópias do texto. O estagiário ressalta o papel das perguntas dos alunos mais velhos na motivação e envolvimento dos mais novos. O professor “administra” bem os ânimos sabendo trazer elementos para que os próprios alunos “se corrijam”, sem afirmar que uma resposta está errada. Provavelmente, acredita o estagiário, reside aqui o respeito recíproco entre alunos e o professor.

O Prof.4 mantém-se numa linha tradicional tanto na abordagem da história quanto na postura em sala de aula, chegando a justificar na leitura que ele mesmo faz dos textos como atendimento à solicitação dos alunos. Tem com os alunos relação de respeito e carinho revelando-se humilde, no registro do estagiário.

O Prof.8 constrói uma metodologia estimulante. Recorre a vídeos nos quais aparecem mapas, imagens, iconografias, objetos materiais de sociedades que selecionou trabalhar. Os vídeos não são sonoros; é o professor que, mediante as características da classe, vai “sonorizando” suas explicações. Paralelamente, utiliza documentários produzidos comercialmente, contextualizando as razões de sua produção.

Para auxiliar nas explicações leva à sala fontes variadas, como fósseis, que conjuga com uma maneira peculiar de conceber a História. Único docente a valer-se, regularmente, de mapas. Além de explorar conceitos e habilidades cognitivas tais como interpretação e

levantamento de hipóteses, com o objetivo de fixar informações, lança mão de textos com lacunas a serem preenchidas e “palavras cruzadas”, que parecem enfatizar a compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite identificar a constituição de práticas diferenciadas na constituição do saber histórico escolar, apesar da maioria dos profissionais serem reféns da cópia e do livro didático.

Embora prevaleça, na seleção dos docentes, os “conteúdos clássicos” abordados numa perspectiva política europocêntrica, há, de forma explícita e consciente, a presença de temas transversais tais como diversidade cultural, preconceito, ética e cidadania. Quanto à concepção de História, evidencia-se “a preocupação especial com o processo de construção do conhecimento”, mediante a seleção de fontes e questões propostas (Prof.7). Dois outros docentes (1 e 8) privilegiam o tratamento de fontes e sua historicidade, diferenciando-se dos demais que usam filmes e imagens apenas como ilustração de fatos.

Dois aspectos são comuns nas práticas analisadas: a relação com a realidade do aluno, e uma preocupação explícita de articular presente e passado, embora a consistência dos procedimentos seja diversa e por vezes bastante frágil. Entretanto, com exceção de dois docentes (4 e 5), a História aparece não só como “coisa do passado”.

Há compreensões equivocadas, expressando talvez escolhas inconscientes. Por exemplo, a rejeição ao livro didático, pois ele “não trabalha com eixo temático”, apesar de vários autores adotarem esta metodologia. A justificativa da leitura oral realizada pelos próprios professores, como se a realizada pelos alunos os inibisse de elaborar perguntas. Seria mera acomodação dos professores ou forma de evitar constrangimento dada às dificuldades de leitura dos alunos ?

A análise das memórias dos nove profissionais possibilita ampliar o significado de suas práticas na interação com os saberes docentes. Com exceção de dois professores (4 e 5), cuja decisão pela disciplina foi de caráter ocasional, fruto da facilidade com a área de humanas ou pressão familiar tipo “estudar ou puxar carroça”, nos demais é perceptível a opção pela História como prática social. Dos sete professores, a escolha pela História e pela docência de três deles (1, 2 e 6) deu-se a partir da vivência religiosa; estiveram no seminário, desistiram do sacerdócio, mas não dos questionamentos que os levaram à vida religiosa: origem e destino humano, desigualdades sociais entre outros. Dois deles são ligados à Teologia da Libertação, atuando em comunidades e pastorais.

Quanto à opção dos demais (Profs. 3, 7, 8 e 9), podem ser agrupados em sua concepção de História em dois conjuntos. O primeiro, a paixão pela arte ou pela História, não

necessariamente pela profissão. Para um, discussões sobre política e arte no Centro Cultural Vento Leste fortaleceram sua “perspectiva de transformar o mundo”; para outros, pode ser fruto da influência de familiares artistas (avó paterno escultor e pintor) ou de incentivadores do estudo (avó materna). Este último afirma ser o primeiro da família a ter curso superior.

O segundo grupo expressa a intenção de estudar História pelo “amor ao passado” e pela crença no trabalho social. Para o Prof. 9, seu “viés socialista” levou-o a interromper o curso de administração, quando efetuava pesquisa de história econômica, para se dedicar ao ensino.

Ressaltamos nestes professores a carga de experiências educativas diversificadas e significativas assim como uma formação cultural com a qual conseguiram construir um saber escolar peculiar. São professores que criam condições de aprendizagem e constituem um saber histórico escolar com base na realidade dos seus alunos, na especificidade da cultura escolar com a qual interagem. Pelos resultados apresentados, os professores parecem saber o que fazem e por que o fazem. Por outro lado, a pesquisa possibilitou aos estagiários um outro olhar sobre a escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. “Disciplinas Escolares: História e Pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus e RANZI, Serlei (org.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições ao debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, pp.177- 229.

FESTER, Helenice Ciampi R. e MONTEIRO, Ana Maria. “Balanço crítico das pesquisas e demandas de investigação sobre os saberes escolares e saberes docentes no ensino de História”. In: *Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História(ENPEH): novos problemas e novas abordagens*. Lana Mara de Castro Siman; Cláudia Regina Fonseca Ricci (org.) Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: n.º.5, 1992, pp.28-49.

JULIA, Dominique. “Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação”. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. RJ: D P & A Editora, 2002.

_____. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, 2001, pp.9-43.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RJ, 2002.

MUNAKATA, Kasumi. “Indagações sobre a História ensinada”. In: GUAZZELLI, César, PETERSEN, Silvia, SCHMIDT, Benito e XAVIER, Regina (org.) *Questões de Teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed.Universidade /UFRGS, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

------. “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.” In: CANDAU, Vera (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. R.J: D. P. & A, 2002.

WARDE, Mirian Jorge e CARVALHO, Marta Maria Chagas. Política e Cultura na produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação. Revista de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro, Ano V, n. 7, 2000, pp.9-33.