

## **Formação de professores na área de história: entre práticas e discursos.**

*Rodrigo Lemos Simões*

**Palavras-chave: educação, formação, práticas, discursos.**

Este texto traz algumas reflexões a respeito das vivências do autor enquanto professor nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em História, as experiências na formação dos estagiários ao longo da graduação, suas vivências prévias e o contato com os alunos da Educação Básica. Buscamos na bibliografia especializada, entre autores que trabalham a temática da formação de professores, sejam eles pedagogos ou historiadores, subsídios para compreensão do que significa a formação docente em prol de uma prática reflexiva, estabelecendo paralelos entre os discursos e as práticas educativas de profissionais com formações diferenciadas.

O primeiro ponto a ser trabalhado é algo que a muito nos chama atenção. A experiência como orientador nas disciplinas de estágio, nos possibilitou constatar que existe uma demasiada preocupação dos acadêmicos com o domínio dos conteúdos específicos, e uma incapacidade de relacioná-los com os concebidos nas disciplinas pedagógicas e, assim, transmiti-los ao nível de compreensão dos seus alunos. Para os acadêmicos do Curso de História, dominar os saberes específicos, de alguma forma parece representar a garantia de sua capacidade de atuação.

Respeitando os lugares e os momentos históricos diferentes em que foram e são constatados vários problemas na formação inicial dos professores de história, observa-se a permanência de um choque de realidade entre a formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas. Tais problemas se evidenciam não só durante o estágio curricular, mas também nos primeiros anos da carreira de professor iniciante, como aponta Tardif:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos 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 seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p.270)

A literatura sobre a temática em questão demonstra que, em muitos casos, existem dilemas e ambigüidades no interior dos cursos de formação de professores, tais como: a separação entre disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, que acarretaria uma desarticulação interna nos cursos de formação e uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado, ocorrendo ainda, uma valorização das atividades do segundo em detrimento da primeira.

Nossa experiência como professor de estágio aponta para a necessidade de se explorar mais e de se incluir na análise outros espaços de formação e de constituição desse futuro profissional, de maneira que não fiquemos restritos apenas pela análise da sua formação acadêmica ou de sua atuação em sala de aula. É preciso ampliar a visão, percebendo que ele atua e se constitui em diferentes espaços que vão além da sala de aula, o que implica considerar as experiências e as socializações pré-profissionais desses futuros professores.

As pesquisas de Tardif demonstram que os conhecimentos prévios são de grande importância para as experiências de formação, orientando seus resultados. Segundo esse autor, os alunos possuiriam filtros cognitivos, sociais e afetivos pelos quais são recebidas e processadas as informações adquiridas em sua formação inicial. Como eles provêm da própria história de vida do indivíduo e de sua trajetória escolar, esses filtros permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, sofrendo pouco impacto durante a graduação. No entanto, serão essas crenças que os alunos estagiários irão:

(...) reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2002, p.273)

Tardif aponta que, boa parte dos professores sabe sobre como ensinar, sobre os papéis do professor e sobre o ensino, e que isso advém não só de sua própria história de vida, como também e, sobretudo, de sua socialização como alunos e das vivências de outros lugares de aprendizado fora da escolarização formal. Assinala ainda que essas experiências são também constituintes da socialização primária dos professores e estão presentes na construção dos seus saberes docentes.

A relação entre teoria e prática, no campo de formação docente, se constitui então como amplo problema dos cursos de formação de professores. As reformas educacionais alegam a necessidade de um novo modelo de formação em sintonia com as

mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Apontam para uma forte tendência em propor, nesse processo de mudança, uma concepção de professor que reflete seus saberes e sua prática, instigando as instituições de formação de professores a questionar sua tarefa formadora. Esses questionamentos perpassam pela articulação teoria e prática na composição da matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Embora a problemática da dicotomia entre teoria e prática e das deficiências dos cursos de formação de professores já tenham sido amplamente discutidas, o problema persiste. Teóricos da área da formação docente possuem, muitas vezes, posições antagônicas a respeito do assunto, contudo, todos defendem uma proposta de formação que venha contrapor à racionalidade técnica e propor uma prática reflexiva por parte do professor. Reivindicam para essa prática a condição de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação.

Perrenoud coloca o quanto é problemática para os professores a questão da formação, tanto no que eles verbalizam a respeito da fase inicial dessa formação, quanto no seu engajamento no princípio e no decorrer do trabalho na escola. Segundo o autor:

A formação inicial é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam. Por outro lado, segundo o autor, os formadores vêem os futuros professores como resistentes a mudança e ao auto-questionamento, pouco participantes e bastante conformistas, rejeitando a teorização e esperando de maneira primária por receitas prontas. (PERRENOUD, 2001, p.86)

Aponta, ainda, uma grande distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar, contribuindo para que os professores iniciantes sintam-se inseguros e despreparados para as ações cotidianas da escola e para o enfrentamento das situações pedagógicas. Segundo o autor, o ofício de professor é adquirido em uma articulação entre situações vividas – fictícias ou reais – e as teorias que tentam explicá-las. Porém, propostas curriculares de formação docente que tem como eixo conceitos teóricos adquiridos nas disciplinas acadêmicas não apoiadas na realidade fazem com que o futuro professor não encontre sustentação nesses conceitos quando os problemas

aparecem no seu cotidiano. Parece que a formação acadêmica torna-se insuficiente para responder aos imprevistos e aos problemas da prática.

Mais do que nunca, necessitamos formar profissionais atentos e preparados para refletir sobre sua própria prática pedagógica e sobre as demais práticas políticas e culturais presentes na escola. Pensamos no profissional capacitado a utilizar-se do instrumental teórico e prático adquiridos na Universidade para produzir novos conhecimentos em sua atividade profissional. Pensamos no profissional que não irá acomodar-se ao *status quo* da escola, mas que terá competência para propor novas formas de organização, de ensino e de aprendizagem.

A formação do professor de história deve se dar na direção do diálogo em conjunto com os alunos e a comunidade escolar, constituir-se num processo educativo fundamentalmente democrático, construído em conjunto, balizado pelo desenvolvimento de capacidades de percepção, crítica e auto-conhecimento com sujeitos de um tempo e lugar.

Assim, torna-se necessário instigar o aluno-estagiário a enxergar a escola como construção sócio-histórica e como local de pesquisa. Esta perspectiva encoraja-os a problematizarem sobre o que está dado e em seguida, refletirem sobre o que poderia, ou o que deveria ser. Esta atitude de desconstrução do que está pronto, do que é trivial e do que é mundano na escola, leva a leituras e sentidos mais profundos da realidade escolar. Alguns dos nossos alunos-estagiários aceitam o desafio de romper com as formas pré-formatadas de estágio, que pouco acrescentam a sua formação, uma vez que planejar aulas, seguindo o planejamento elaborado por outro professor e depois aplicá-las a turmas quase desconhecidas, torna-se uma atividade somente formal, geradora de ansiedades e poucos elementos para a reflexão da prática educativa.

Compreendemos nesse caso, o conhecimento não somente como produto final ou os resultados obtidos, mas principalmente, o processo desenvolvido desde a escolha do objeto de estudo, à metodologia a ser aplicada, enfim, o percurso como gerador de conhecimentos. Este conhecimento será apropriado, reelaborado e repensado pelos sujeitos que desenvolvem a ação educativa, resultando numa nova composição de mundo, de escola e de sala de aula.