

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL E MÉDIA ¹

Marcos Antônio Caixeta Rassi ²

Selva Guimarães Fonseca ³

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação que focalizou as relações entre os saberes da formação inicial e as práticas docentes de professores formados no curso de História da Fepam - Fundação Educacional de Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil. Os sujeitos da investigação foram profissionais egressos do ensino superior que atuavam, nos anos de 2004 e 2005, como professores de História, no ensino fundamental e no médio, em escolas públicas e particulares, preferencialmente na cidade de Patos de Minas e na região do Alto Paranaíba, Minas Gerais. Também foram investigados os docentes formadores de professores do curso de Licenciatura em História na referida instituição. Desse modo, os sujeitos são docentes, formadores e formados em História.

Ao longo da pesquisa procuramos compreender e analisar como os profissionais constroem seus saberes e as experiências docentes. Os intérpretes nos explicitaram como seus saberes e suas práticas foram constituídos, modificados e/ ou ressignificados. Segundo a literatura da área, é possível afirmar que:

*[...] estudos revelam que professores de história e os historiadores, em geral, encontram dificuldades para falar de si e, sobretudo, para reconstruírem suas próprias histórias. Isto porque foram educados no exercício da crítica, aprenderam a reprimir a subjetividade e a detectar as armadilhas da memória.*⁴

Procuramos romper com esse quase silêncio, mergulhando na arena que parece cotidiana, familiar, mas que, na prática, não se revela assim. O professor pouco fala sobre suas práticas, seus saberes, por diversas razões, dentre elas a escassez de tempo e espaço. Andy Hargreaves problematiza essa questão em uma pesquisa

¹ Este texto é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE que culminou na defesa da dissertação de Mestrado apresentada ao PPGGE da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada *Uma canção inacabada: formação de professores de História - A experiência da Fundação Educacional de Patos de Minas - Fepam (1970-2001)*. A pesquisa foi desenvolvida no grupo "Formação docente, saberes e práticas de ensino de História", na linha de "Saberes e práticas educativas". O projeto do grupo conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico - CNPq.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Curso de Licenciatura em História do Centro Universitário de Patos de Minas - Unipam.

³ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora, bolsista de produtividade do CNPq.

⁴ FONSECA, Selva. "O prazer de viver e ensinar História". In: VASCONCELOS, Geni A. N. (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 115.

realizada com professores nos Estados Unidos, nas décadas de 1970 e 1980, e suas conclusões parecem dar conta de uma situação que, se não pode ser tomada como geral, nos faz pensar sobre a realidade brasileira.

*La mayoría de los maestros enseñaba en completo aislamiento, separado de sus colegas. En los años setenta y ochenta el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad, definían la cultura de la enseñanza.*⁵

Isso nos levou a investigar como os saberes dos professores são construídos, saber docente aqui entendido como “[...] *constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, [...] escolhas e decisões*”⁶. Nessa perspectiva, os saberes docentes são plurais, compósitos, flexíveis, temporais, logo em uma historicidade. No caso, os saberes dos professores de História, por exemplo, são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. Daí, o consenso: o professor se forma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Os cursos de Licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, disponibilizado para as escolas. É o lócus privilegiado de mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes. Daí questionarmos: em que aspectos a formação inicial recebida no curso de História da Fepam foi importante para a constituição do saber e do trabalho docente desses profissionais? Como a Prática de Ensino foi (ou é) útil no trabalho desses professores? Como a “didática” recebida no curso serviu no desenvolvimento de suas práticas? Como o curso potencializou e “instrumentalizou” esses profissionais para atuarem no mercado? Enfim, quais os impactos da formação inicial na construção dos saberes e das práticas de ensino de História? Como pensar essa relação: sujeitos, saberes e práticas no processo de formação inicial?

Temos consciência de que o ensino e a aprendizagem de História constituem um espectro enorme de experiências múltiplas e multifacetadas que se redimensionam dia-a-dia, ano-a-ano em cada singularidade vivida pelos professores. Logo, não perdemos de vista que:

*[...] suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar.*⁷

⁵ HARGREAVES, Andy. “Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional”. In: AVALOS, B. & NORDENFLYCHT, M. E. *La formación de profesores: perspectivas e experiencias*. Santiago de Chile: Santillana, 1999, p. 115-116.

⁶ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 223.

⁷ FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 28.

A História tem suas peculiaridades frente aos demais campos do saber. Aqui, referimo-nos ao objeto da ciência histórica e às possibilidades de trabalho educativo no campo da educação escolar e do ensino, que de forma dinâmica e dialética investe sobre esse objeto, ressignificando o sentido das ações humanas no tempo e no espaço. Assim, procuramos captar como os professores percebem essa mobilidade dialética de sentidos das ações humanas em suas práticas.

Uma preocupação persegue nossas buscas, interpretações e análises sobre o professor e sua formação. António Nóvoa nos chama a atenção:

*Estamos perante um enorme equívoco: não podemos falar de “professor reflexivo” se não houver um mínimo de condições de formação, de remuneração, de profissionalidade. Na área da formação de professores, é muito importante perceber e denunciar os discursos gasosos.*⁸

E enfatiza implacável:

*A retórica do professor reflexivo serviu mais para promover professores universitários do que para valorizar os professores que estão nas escolas. São os profissionais universitários que escrevem, que publicam livros, que têm mais prestígio social.*⁹

Assim, ouvir o professor a partir do seu lugar, concebê-lo como reflexivo¹⁰, interpretar sua narrativa, há que inseri-la numa perspectiva que afirme, que capte o sentido de alteridade. Para não cair na cantilena dos “discursos gasosos”, temos de ter a compreensão de que “[...] Pode-se descobrir os outros em si mesmo, [...] eu é um outro”¹¹. Algumas vezes, é possível perceber que os pesquisadores das universidades, ao entrevistar professores da educação básica, reproduzem o mesmo discurso elitista e míope de que é preciso “dar voz ao professor”, é como se “nós, os pesquisadores, concedêssemos aos professores” a permissão para eles falarem. Ou seja, os cientistas, vão-se “permitir” ouvir o professor. Mais uma vez se reproduz o estereótipo da superioridade do professor da universidade frente ao professor do ensino fundamental ou médio e esse professor é alçado à condição de objeto e não sujeito do processo. A idéia, por nós defendida, é dialogar com o professor, trocar saberes e experiências. Buscamos significados nas relações e no trabalho que esses professores produzem, tendo em vista sua realidade material, intelectual, emocional e profissional.

Um campo enorme de reflexão abre-se para os estudos de formação docente, especialmente em História, a partir de concepções sugeridas por E. P. Thompson

⁸ NÓVOA, António. “Educação: entre políticas, retóricas e práticas”. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 60, nov/dez. 2004, p. 11. Entrevista concedida a Aracy Alves Martins, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Eliane Teresinha Peres.

⁹ NÓVOA, “Educação...”, p. 11.

¹⁰ SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

¹¹ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 3.

que, aqui, pode ser tomado a partir de um conceito próprio engendrado por ele mesmo, o de *experiência*.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não com sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] ¹²

Para pensar sobre os saberes e as práticas dos professores, levaremos em conta a experiência humana do professor num campo de lutas onde ele se faz professor, numa perspectiva que é relacional. Desta forma, investigamos como o professor tem *tratado* de sua “experiência em sua consciência e cultura”. Se a experiência é relacional, como os formados e formadores se entrelaçam nessa relação de saberes e práticas?

Nosso interesse é buscar nos saberes e nas práticas dos docentes, formados no curso de História da Fepam, sinais, sentidos positivos e negativos nessas práticas e, dialeticamente, disponibilizá-las ao debate no interior das reflexões sobre o estudo de formação de professores. Nosso desejo foi detectar, sinalizar, fazer emergir a possibilidade de um intercâmbio sistêmico entre a formação inicial de docentes em História, especialmente na Fepam - hoje, Unipam - Centro Universitário de Patos de Minas, com a *experiência* - saberes e práticas - profissional.

A metodologia da pesquisa se inspirou na história oral temática. O registro das vozes dos sujeitos foi complementado com materiais escritos, como leis, diretrizes, currículos, documentos institucionais e outros. Nos limites desse artigo, utilizaremos os registros das entrevistas realizadas com duas professoras formadas no referido curso de História: Sônia Maria Porto dos Santos e Dagmar Costa Santos Oliveira. Sônia lecionava no ensino fundamental, em uma escola particular, o Colégio COC/Leonardo da Vinci, Patos de Minas, Minas Gerais, além de ser professora de História da rede pública municipal. Já lecionou em escolas estaduais, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. A professora Sônia também tem experiência como docente em outras redes privadas de ensino, como o Colégio Marista e Colégio Objetivo. Dagmar Santos é professora do ensino fundamental e médio em escolas particulares - Colégio Equipe de Patos de Minas, Minas Gerais e Colégio Gama/Equipe de São Gotardo, Minas Gerais, além de lecionar no ensino fundamental em escolas estaduais.

Utilizaremos, ainda, os registros da entrevista realizada com uma professora formadora, Maria Celeste Moura de Andrade. Ela lecionou durante 14 anos, no curso de História da Fepam, ministrando as disciplinas de História Contemporânea e Prática de Ensino de História, além de Estágio Supervisionado. Maria Celeste combinava as instâncias de conteúdo histórico, propriamente, e de formação

¹² THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 182.

docente. Maria Celeste residia em (2004, 2005) em Araxá, onde atuava como professora no Centro Universitário do Planalto de Araxá - Uniaraxá¹³.

As duas professoras formadas no curso nasceram no período da Ditadura Militar e trazem marcas indubitáveis deste componente em suas formações básicas. Concluíram a formação inicial na segunda metade dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990. Viveram, portanto, cenários históricos, políticos e culturais semelhantes, sofrendo influência também da transição política porque passava o País nesse período histórico.

Tal cenário certamente deixou marcas no conteúdo e na estrutura da escolarização que receberam. No momento em que elas ingressam no mercado de trabalho e iniciam suas experiências como profissionais docentes, a realidade da educação escolar não é das mais promissoras, como bem assinala a professora Elza Nadai, em 1986:

*A Escola pública vive hoje (1986) vários impasses: ritualizada, formalista e burocratizada pelos anos de silêncio impostos pela ditadura militar; esvaziada de significação pelo barateamento de seu saber em decorrência do empobrecimento da formação e do achatamento salarial de seus educadores e das precárias condições de vida e de trabalho; lotada de alunos que a ela têm recorrido, ela anseia - tal qual Fênix - emergir das cinzas para a vida.*¹⁴

Sônia Maria Porto dos Santos, com 41 anos em 2005, narra, de forma instrutiva, os desdobramentos da movimentação política que ela vivenciou e o quanto isso influenciou no seu desejo militante de querer influir, atuar, de alguma forma, neste cenário político.

*Eu nasci 1964. Lembro-me perfeitamente, em 1979, da primeira greve de professores. Aquele movimento (o processo de redemocratização) que estava acontecendo no Brasil foi muito importante porque iria influenciar-nos em alguma coisa, porque a gente queria mudar o mundo.*¹⁵

Assim, a professora Sônia Porto foi construindo, experimentando sua trajetória estudantil, que resultou no vestibular para o curso de História. Ela faz questão de assinalar que fez o curso de Magistério (nível médio) e as possibilidades que este curso propiciou, em termos de visão da prática docente:

[...] é um ponto que eu gosto muito, que foi fundamental na minha prática, eu ter feito o Magistério, no final dos anos de 1970, em 1979, 1980 a 1981. Acho que isto influenciou a minha formação. Vejo um

¹³ As colaboradoras autorizaram a publicação de suas identidades, não sendo necessário valer-se do critério de invisibilidade.

¹⁴ NADAI, Elza. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, v. 6, n. 11, set. 1985/ fev. 1986, p. 99-100.

¹⁵ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

*nível muito diferente dos professores que fizeram o Magistério e daqueles que não fizeram. Vejo que para mim, e para outros que também fizeram o Magistério, é muito mais fácil lidar com as situações da sala de aula.*¹⁶

Revelando a “serventia” de seu Estágio Supervisionado, ainda no curso de Magistério, Sônia Porto relembra, com prazer:

*A Dona Vilma era professora de Didática. Todas as práticas novas que nós queríamos fazer no Estágio Supervisionado, ela - que estava começando a carreira - sempre incentivava: “Ah, nós estamos querendo fazer isso com os meninos, estamos querendo fazer aquilo”. Um grupo de pessoas, da minha turma, teve uma característica diferente naqueles estágios obrigatórios: sempre dávamos aulas em escolas de periferias e a Dona Vilma sempre estava lá, junto com a gente, ajudando. Ela nos marcou muito na parte da didática.*¹⁷

O estágio era mesmo supervisionado, muito diferente do que prevalece em algumas situações formativas recentes, observáveis em várias instituições. A presença do formador, no *locus* do estágio, sugerindo, acompanhando, avaliando, parece ser um diferencial fundamental para a funcionalidade do estágio, logo para a constituição dos saberes docentes. O que é revelador é que estas experiências ficam cravadas na memória daqueles que receberam tal formação.

Sobre sua experiência de estágio na faculdade, na Licenciatura em História a professora Sônia Porto critica:

*[...] na outra parte do estágio, quando iríamos lecionar mesmo, o professor de História saía da sala. Para ele era ótimo, pois o estagiário assumia a responsabilidade e tomava conta da situação. Por isso, eu não vejo muita validade no Estágio e Prática de Ensino, apesar de se dizer “supervisionado”. A gente, como aluno naquela época, observava o incômodo do professor que seria observado. Eu me lembro de uma situação em que o professor havia trabalhado um texto com alguns erros. Como iria abordar isso e depois chegar com uma ficha de apreciação do professor? Era constrangedor. O professor não aceitava críticas com muita facilidade. Neste sentido, nós achamos difícil. Como dissemos, o professor saía da sala, deixava a gente lá sozinho tomando conta e depois nos dava o conceito “excelente” na ficha de apreciação do estágio, de cima em baixo [...] Isso era uma prática normal.*¹⁸

As experiências da professora Dagmar caminharam no mesmo sentido, no que tange à importância do aprendizado e o exercício no curso de Magistério. Dagmar, embora mais nova - nascida em 1976, também fez o curso de Magistério (Ensino

¹⁶ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

¹⁷ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

¹⁸ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

Médio), a Licenciatura em História na Fepam e o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História Moderna e Contemporânea na FIP (Faculdades Integradas de Patrocínio) - destaca a riqueza da experiência nos diversos momentos formativos:

De alguns professores da área de Didática do curso de Magistério guardei algumas informações que considero fundamentais para mim, hoje. Poderia citar a D. Janete, que foi minha professora de Didática no 2º grau. Ela me ensinou a participar, não só a ensinar, mas a ensinar com dedicação, ser responsável pelos alunos; então, foram professores que eu destacaria, do ensino básico. ¹⁹

O fato de se ter um professor marcante, em algum momento da trajetória escolar, que estimule, provoque e promova a importância de “[...] não só ensinar, mas ensinar com dedicação, ser responsável pelos alunos [...]” resulta na qualidade mais humanizada do trabalho pedagógico. Neste sentido, por mais que se questione o paradigma de formação dos Cursos Normais, nos moldes dos antigos cursos de Magistério, trata-se de uma experiência formativa marcante para muitas gerações de professores, como nos revela a professora.

A trajetória de vida da professora nos convida a uma reflexão baseada na categoria analítica de experiência.

Quando era adolescente, eu tinha uma participação muito ativa em projetos com comunidades, na Igreja, na Comunidade Eclesial de Base e uma participação já bastante politizada, prestando atenção no que estava acontecendo. Então, se me perguntar a partir de quando eu fiz a opção por História, eu não saberia responder. Eu tinha vontade de fazer Sociologia, não foi possível, então o que mais se aproximou, dentro das minhas possibilidades financeiras e opções que a cidade oferecia, era o curso de História. ²⁰

Nesse cenário de possibilidades, a professora foi constituindo-se, experienciando-se, nos embates do cotidiano, nas experiências juvenis de atuação comunitária, naquilo que, através do compasso de inserção no social, resultaria em sua opção por ser professora de História. Foi nesta arena, “[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, [...]”²¹, que Dagmar se convenceu do caminho a trilhar na área do ensino e na condição de cidadã tratava, polia, entalhava a História, a serviço da comunidade em que estava inserida.

Ela realça sua militância no partido político, desde os 18 anos, numa consciência clara de seu papel como sujeito das demandas colocadas pela evidência:

“Filiei-me a um partido político, porque entendia que seria importante, naquele momento. Era jovem de 18 anos e queria muito participar das

¹⁹ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

²⁰ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

²¹ THOMPSON, *A miséria...*, p.182.

soluções para o meu País e, antes mesmo de votar, eu me filiei ao Partido dos Trabalhadores. ²²

Assim, concebe o espaço da escola, assim como o espaço do Partido, das associações organizadas da sociedade como lugares da luta social em que as pessoas vão identificando-se e se construindo, num processo permanente e tenso.

Da mesma forma, Sônia persegue os embates, as lutas cotidianas, vivencia situações diversas, ocupações contrastantes de serviços, como trabalhar em agência bancária, ter que “trancar” a matrícula no curso de História e se mudar para Belo Horizonte. Participou do Primeiro Congresso Mineiro de Educação, atuou no movimento estudantil e foi identificando-se, buscando o seu lugar no social, construindo sua experiência nos vários acordes da vida. Assim, também ela se fez/faz professora.

Dagmar, num exercício de reminiscências, narra lembranças das aulas de História, quando ainda era aluna de 5^a e 6^a séries. Irrigando o valor da memória, notadamente, para os professores de História, além de chamar a atenção para o caráter politizador, inerente ao trabalho desses professores.

Dagmar reflete sobre os desafios colocados aos professores e cobra um comprometimento sério da educação, noutros termos, apontando para uma educação mais humanizadora e menos “robotizada”. Assim, ela critica o imediatismo das “novas tecnologias” no ensino.

*Hoje tudo é muito fácil, vem o material didático pronto, os alunos pegam o livro, marcam um x, completam uma palavra. Precisam de uma pesquisa, é a internet, e aí aquela exigência de que o saber tem que ser informatizado, tem que se usar as novas tecnologias e a discussão vai ficando em segundo plano. **Quanto menos contato com as pessoas, quanto menos se discute, menos humanos vamos ficando. Acho que esse é o grande desafio da educação hoje.** Ao mesmo tempo em que se busca uma educação de boa qualidade, uma escola que tenha computador, vídeos, multimídia, deve-se preocupar também com professores que estejam dispostos a discutir, [...] ²³*

Todos os colaboradores da pesquisa têm mais de oito anos de profissão. A troca de memórias e de saberes nos leva a afirmar que há uma grande diferença entre formar-se professor e fazer-se professor de História. Nesse sentido, concordamos com Andy Hargreaves²⁴ ao enfatizar a aprendizagem profissional do docente mergulhada, construída no cotidiano, no “chão da sala de aula”. Paim, tendo como referencial o conceito e o valor da experiência e da narrativa em Walter Benjamin, destaca a necessidade de pensarmos a formação de professores em uma perspectiva mais flexível, mais construtiva, menos dicotômica - o formador

²² Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

²³ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005. Grifos nossos.

que sabe, o formando que aprende -, como se esse aprendizado fosse distanciado e resoluto. Segundo ele:

Pensar em formação de professores, geralmente, remete-nos para a idéia de que formar alguém é definitivo, que a forma de fazê-lo está preestabelecida, convencionada. Poderíamos usar a metáfora da linha de produção, a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado).²⁵

Toda experiência é construída e a experiência docente não é diferente. Todavia ela tem suas singularidades. O desafio para os professores que estão começando suas carreiras é incomensurável. Investigando sobre os impactos das disciplinas *Prática de Ensino de História, Didática e Estágio Supervisionado* na formação inicial na Fepam, na constituição dos saberes e práticas docentes, constatamos, nas vozes dos sujeitos, uma avaliação positiva e instrutiva, apesar dos problemas que afetam a concretização de uma prática mais produtora.

Segundo a professora formadora Maria Celeste em sua narrativa, quando interrogada sobre a formação dos professores de História:

Para formar qualquer professor, temos que formar um estudioso, um pesquisador, porque, com essa perspectiva nova do conhecimento, não existe um conhecimento pronto e acabado em área nenhuma, não existem verdades absolutas. [...] Uma coisa interessante que eu ouvi essa semana, de um professor de fundamentos filosóficos da educação: 'na religião você tem dogmas, então você crê, não precisa pensar, já está pronto'. Mas o professor de História precisa pensar, pois em que ele vai crer? História não é o acontecido, são as narrativas sobre o acontecido.²⁶

É estimulante perceber, dar conta do caráter relacional, das pontes, das interpretações que podemos construir quando as relações que se estabelece entre as vozes do formador se interpenetram no âmago do formado. Segundo Dagmar, no curso de Licenciatura:

A sensação era que as Didáticas estavam muito afastadas da nossa realidade, principalmente daqueles alunos que nunca tiveram contato com a sala de aula. Pareciam duas coisas muito diferentes. Às vezes, fazíamos discussões históricas, não se preocupando, necessariamente, com o ensinar. Podia ser mais próximo, ter um contato mais direto. Eu não acho que saí do curso, sabendo dar aula de História.²⁷

Dagmar ainda comenta o estágio supervisionado, na Licenciatura:

²⁴ HARGREAVES, “Cuatro edades...”.

²⁵ PAIM, Antônio Elison. *Formação de professores numa perspectiva benjaminiana*. Campinas: s.r., 2005, p. 24-25. Trabalho não publicado.

²⁶ Entrevista da professora Maria Celeste Moura Andrade, Araxá - MG, 4 abr. 2005.

²⁷ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

Eu praticamente não fiz estágio supervisionado. Nós pegamos uma fase em fazíamos o estágio de História e Geografia. O de História, eu avalio como positivo, eu fui dar aula mesmo, embora tenha sido um tempo curto, assim de uma semana, duas semanas. Era assim que funcionava o estágio. A gente chegou, deu a aula, aplicou a avaliação e pronto. O de Geografia era um projeto que visava ajudar os alunos em Geografia, no período da tarde, uma forma de plantão, para tirar dúvidas dos alunos que estavam em recuperação. Muito ruim! Não acrescentou nada! Quem não sabia dar aula continuou não sabendo do mesmo jeito, sem ter experiência de sala de aula. ²⁸

Se, por um lado, a experiência do estágio supervisionado de História da professora Dagmar foi “positiva”, o “fracasso” na experiência de plantonista em Geografia é evidente. E a supervisão de um profissional mais capacitado? E as etapas que o estagiário deveria seguir, burocraticamente explicitadas em qualquer manual de Didática ou de Prática de Ensino?

Entendemos a contribuição da Didática e das demais disciplinas da área pedagógica, como Pimenta e Lima, em uma contextualização muito mais ampla, que envolve inúmeras variáveis. Portanto, resulta uma somatória complexa, que envolve a atividade da docência em si. Mas, trata-se de algo muito mais amplo que a experiência de uma semana de aulas e estágio em determinada escola, na qual o licenciando desenvolve apenas um projeto ou uma unidade do programa.

Por considerarmos que a atividade docente que se realiza na sala de aula não se restringe a suas paredes, uma vez que as relações que aí se estabelecem são determinadas pelos contextos mais amplos - a cultura escolar, pedagógica, administrativa, a comunidade na qual se insere, os alunos e seu mundo, os professores e sua história, os sistemas de ensino, as demais instituições sociais e de cultura, a sociedade em geral -, entendemos que o estágio deva propiciar aos futuros professores e aos que já exercem o magistério o conhecimento dessas determinações. ²⁹

Visto nesta perspectiva, a defesa de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima é de que o estágio ocupe o lugar de um “ritual de passagem” que anuncia a chegada de um novo professor,

[...] numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer, ‘abram alas para a minha bandeira, porque está chegando minha hora de ser professor’. ³⁰

²⁸ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

²⁹ PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 95.

³⁰ PIMENTA & LIMA, *Estágio...*, p. 100.

A professora Sônia, ao relatar sua experiência, faz uma referência elogiosa ao trabalho desenvolvido pela Professora de Didática, na década de 1980. Mais uma vez vem à cena uma professora marcante:

Eu me lembro que nós tínhamos uma identificação muito grande. Hoje eu sei situá-la dentro de uma linha libertária de educação, pela forma com que ela colocava as coisas. Ela teve uma importância muito grande na nossa formação, pela sua postura como professora de Didática [...] ela fazia a gente 'voar', falava de tudo, de Paulo Freire relacionando com Trotsky, Trotsky com Lênin, era muito interessante. Ficava todo mundo empolgado e 'louco' para chegar o momento de suas aulas. Quando terminava a aula, tínhamos uma aula de Filosofia em que o professor trancava a porta para ninguém sair da sala!³¹

Indagando os formados sobre a reverberação do universo conceitual da História, das concepções historiográficas veiculadas e debatidas na formação inicial, há uma clara evidência das lacunas, tanto nas vozes dos professores formados, como nos currículos do curso. Não só os formados, mas os próprios formadores fizeram uma autocrítica, bem evidente, na narrativa, por exemplo, da professora formadora, Maria Celeste. Ela refletiu sobre a “exclusividade” do paradigma de análise marxista no curso, dizendo:

Eu vim questionar isso, posteriormente, quando eu tive maior conhecimento da Escola dos Annales, da História Nova, mas na época em que eu trabalhava em Patos de Minas, não. [...] eu não introduzia outros conceitos historiográficos. [...] Hoje tenho questionado muito isso, tenho trabalhado numa linha mais pós-estruturalista, depois dos estudos de Foucault, Nietzsche, e outros autores, eu percebo isso, mas na época não. Eu trabalhava como se aquilo fosse o paradigma, sem questionar e debater outros.³²

A investigação constatou um predomínio de categorias teóricas do materialismo histórico no curso de História da Fepam, nos anos 1970 e 1980. Essa hegemonia do paradigma historiográfico marxista no curso é evidenciada também nas narrativas. A professora Sônia registrou que alguns professores do curso trabalhavam no sentido de operar uma interface entre um conceito de História historicista e uma dimensão mais reflexiva da História. Segundo suas narrativas, havia atitudes que buscavam promover um diálogo crítico entre passado e presente, no interior dos debates produzidos nas aulas. Mesmo que não houvesse uma problematização mais apurada, em termos de concepção historiográfica, havia questionamentos, análises dos professores, sobretudo a partir do segundo ano do curso.

Quando chegou ao segundo ano, em História do Brasil, você já questionava mais, já se pensava em buscar o passado num diálogo

³¹ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

³² Entrevista da professora Maria Celeste Moura Andrade, Araxá - MG, 4 abr. 2005.

*com o presente e também a História Moderna. As coisas começaram a mudar, nós já percebíamos que havia nexos. Os professores já mostravam a articulação de passado e presente, tentando explicar, contextualizar uma situação.*³³

Na entrevista, a professora revelou que a possibilidade de ver a História como algo próximo da vida dos alunos, interpretando-os, também, como sujeitos, serviu de inspiração para o movimento promovido pelos alunos em 1985, pleiteando mudanças no curso. Assim percebemos que o curso não era apenas um “depositário de conteúdos”, visto como um “baú da tradição”, mas potencializava e irrigava interpretações da História que contribuíram para formar o espírito crítico e a capacidade de intervenção no social.

As lacunas teórico-metodológicas e historiográficas, apontadas pelos professores formados no curso de História da Fepam, parecem não ser exclusivas. A professora Maria Celeste, formada na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG nos anos de 1970, afirmou, categoricamente, que só foi ter uma leitura mais crítica de discussões historiográficas, quando já cursava o Mestrado.

Comparando os depoimentos de professores formados no curso de História da Fafipa com os de professores formados em Uberlândia - na UFU e na Abracec (Associação Brasil Central de Educação de Uberlândia), nos anos de 1980, registrados e analisados por Lima (1997), percebe-se um quadro e uma realidade bastante similar. Lima concluiu que:

*O discurso dos professores, juntamente com os planejamentos que elaboram para as suas aulas, revelam que, a despeito de alguns terem afirmado conhecer as teorias da história (uns dizendo que as conhecem, outros afirmando que as conhecem superficialmente), prevalece o superficial e, no limite, o total desconhecimento.*³⁴

Lima ainda esclarece que há, na narrativa dos professores, uma simplificação ao considerar apenas duas correntes historiográficas, o positivismo e o marxismo, como se as controvérsias e os paradigmas da teoria da História se limitassem a estes. Portanto, concluímos que o debate historiográfico nos cursos de Licenciatura em História no Brasil deve ser, permanentemente, analisado, repensando estratégias, abordagens, possibilidades de reflexão que ultrapassem os limites da formação inicial.

A necessidade de prática de docência ao longo de todo o curso é incontestável para formadores e formados. Trata-se de um dilema há muito questionado, interpretado, reinterpretado. Pesquisas têm demonstrado a impossibilidade de o professor sair do curso de Licenciatura e, já no início da carreira, ser considerado “pronto” para o magistério. A formação é processual, permanente. Segundo Fonseca, é no processo trânsito dialético entre saber-exterior e a experiência que o professor se realiza profissionalmente. Tal processo “[...] é dinâmico, ativo e constrói-

³³ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

³⁴ LIMA, Sandra Cristina F. *A história que se conhece, a história que se ensina*. Uberlândia: UFU, 1997 (Dissertação de Mestrado em Educação), p. 235.

se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência”³⁵. Para Nóvoa, a formação é indissociável da construção permanente da identidade do professor.

*Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. [...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.*³⁶

Neste sentido, o curso de Licenciatura e os formadores de professores possuem uma dupla responsabilidade: produzir conhecimentos e formar professores capazes de refletir, criticamente, sobre seus saberes, suas práticas, enfim suas identidades.

Susana Huberman, evidencia as responsabilidades do formador:

*Es función específica del formador de formadores permitir y acercar formas, estrategias, metodologías, modalidades para que el docente de cualquier área, ciclo o nivel se capacite, se actualice y se perfeccione acorde con las exigencias y necesidades del tiempo y espacio en el cual desarrolla su acción.*³⁷

Huberman suscita uma reflexão instigante. Todas as exigências metodológicas recrutadas dos formadores devem ser pensadas também em função das necessidades do tempo e do espaço em que se procedem as ações, o trabalho e as práticas do professor em seu cotidiano. Neste sentido, há diferenças entre formar-se e habilitar-se. Não basta introduzir as práticas de formação nos primeiros períodos do curso para repensar a relação teoria e prática; não adianta a “retórica” de a docência estar presente nos discursos dos professores formadores; não é suficiente envolver os formadores, os pesquisadores no processo, na atmosfera da docência; a experiência exige mais. Exige luta, requer embate, urgência, imprevisibilidade, originalidade, tempo, reclama conflitos, vitórias, flexibilidade e ousadia, criatividade, comunicação, afetividade, ancorados na coragem de construir o novo, a cada dia letivo, a cada momento em que se entra em uma nova sala de aula ou naquela mesma sala.

Dagmar faz um balanço de sua trajetória docente e analisa o fazer-se professor. Quando indagamos se ela se sentiu preparada para ser, atuar como professora, quando terminou sua formação inicial, Dagmar faz suas críticas, mas não deixou de reconhecer a importância do tempo, na “completude” que se deseja. Ela responde:

³⁵ FONSECA, “O prazer...”, p. 124.

³⁶ NÓVOA, António. “A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola”. *Inovação*, Lisboa, v. 4, n. 1, 1991, p.70.

³⁷ HUBERMAN, Susana. “Formación permanente: oportunidad de aprendizaje durante toda la vida”. In: HUBERMAN, Susana. *Como se forman los capacitores*. Buenos Aires: Paidós Editora, 2000, p. 126.

Não. Algumas questões ficaram faltando, só se aprende com o tempo. Mas a faculdade poderia ajudar mais. A questão da aula, de saber apresentar o que é importante, o que o adolescente precisa saber, [...] Conhecer melhor os conteúdos e práticas de cada ciclo, de cada período. Uma questão com a qual que eu sofro muito é a avaliação, como avaliar, por exemplo. Não aprendi nada disso na faculdade, nada! ³⁸

O tema da avaliação da aprendizagem vem à tona. Vários estudos têm discutido o tema da avaliação, não só nos currículos, mas no engendramento de novas atitudes por parte de formadores e formados, no sentido de entendê-la como um tempo e um espaço do processo educativo e não uma mera prestação de contas, um processo de seleção e exclusão³⁹.

Sobre os saberes e as práticas na escola fundamental e média, outras questões foram discutidas como possibilidades educativas (internet, cinema, música, teatro, pintura, literatura, dança, imprensa, festas folclóricas). Nosso interesse foi captar como os professores concebem e incorporam tais fontes em suas práticas. Sabemos que não basta o professor estar atento às novas tecnologias e trazê-las para o seu cotidiano, mas como esses saberes são interpretados e interpenetrados nas práticas, em seu *locus*. Em outras palavras, como vai operar e reverberar tais “tecnologias”, suportes e fontes de saberes em suas práticas.

Dagmar explicita suas limitações no que tange à informática como uma tecnologia em seu trabalho docente, chegando mesmo a ser reticente: “Internet, não tenho, não uso, tenho dificuldades, não sei mexer”. A professora reconhece suas carências e produz uma autocrítica reveladora:

Eu poderia diversificar mais, fazer aulas mais criativas. Eu acho que esse é um ‘defeito’ da maioria dos professores de História. A gente tem muita teoria para falar, empolga e gosta de falar, porque é um assunto que dá prazer. Como trabalho também com ensino fundamental, às vezes, tenho algumas idéias de projetos, mas sinto algumas dificuldades, então, se concretizasse essas idéias, eu seria uma professora muito melhor do que sou hoje. ⁴⁰

Quando indagada sobre a internet, a professora Sônia foi enfática:

Hoje em dia não tem como ignorar, principalmente o professor que trabalha na escola particular, onde o aluno tem esse recurso. É muito mais atrativo, é muito mais bonito você olhar na tela. Eu acho que se o professor tem que pensar repensar muito [...] principalmente o professor de História. Você pega imagem, uma ilustração pequenina do livro sobre

³⁸ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

³⁹ Sobre este tema, ver: ALVIM, Zeli. *Saberes e práticas avaliativas no ensino médio: o impacto do ENEM e dos processos seletivos de ingresso no ensino superior no ensino de História*. Uberlândia: PPGE-UFG, 2006 (Dissertação de Mestrado em Educação).

⁴⁰ Entrevista da professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, Patos de Minas - MG, 27 jul. 2005.

um assunto e joga na tela. Eu mudo muito, gosto muito de música, de filme, uso filmes nas aulas. Então quando se fala da integração da internet, vem uma quantidade de imagem [...] Você pode conversar com o aluno sobre isso. Mas tem que ficar claro uma coisa, por mais que a apresentação se faça, esteja bonita, ela só vai transformar-se em conhecimento para o aluno, ele só vai retê-la a partir da interação que o professor fizer. ⁴¹

Sônia, em sua narrativa, não só revela a importância que ela atribui à internet como uma fonte para o ensino de História - assim como a música, a pintura e o cinema -, como também sua visão da forma e do encaminhamento que se deve estabelecer no uso de tais instrumentos. Aqui, a professora reconhece a importância do professor como mediador entre a tecnologia, a linguagem e o conhecimento que se produzirá e que será internalizado como aprendizado para o educando. Ainda ressalta sua crença no papel do professor, como amálgama da relação que se estabelece no espaço escolar.

A mediação é fundamental, a tecnologia não substitui o trabalho do professor, você tem que ser o mediador ali mesmo daquela situação. Então, fica mais atrativo, o aluno gosta mais. [...] este já passou a ser um instrumento da minha prática, hoje tenho essa facilidade. Quando o aluno tem dúvidas, ou quando eu passo um trabalho, quando está atrasado, já faço um esquema envio por e-mail, para não perder tempo. ⁴²

No contexto analisado pela professora Sônia, há que se considerar que se trata de uma escola privada onde, certamente, os educandos dispõem de internet em suas casas, o que, ainda, não se configura como a realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras. Entretanto, a professora chama a atenção para uma situação emergente. O profissional docente em História vivencia uma realidade, uma situação que lhe exige mais uma habilidade, o domínio técnico da informática, o conhecimento do mundo virtual, da internet, das novas tecnologias de informação. De outra forma, segundo ela, ele estará fora das exigências do mercado de trabalho educacional. Ora, esta lógica não é prerrogativa dos professores, mas se estende às várias profissões, pois o desenvolvimento técnico-informacional penetrou toda a esfera da produção e da circulação de mercadorias, capitais e informações.

Quanto à incorporação do cinema no trabalho educativo em História, como uma fonte histórica, ao alcance dos professores entrevistados, perguntamos, inicialmente, se eles tinham o hábito de ir ao cinema. O trabalho com o cinema, como uma das fontes, uma linguagem a ser incorporada às aulas, emergiu, nos diálogos, como um verdadeiro celeiro de experiências exitosas no ensino de História. Inúmeros estudos hoje discutem e problematizam as possibilidades inerentes ao diálogo cinema e História, imagem e História. Tais reflexões, cada vez mais, vêm enriquecendo as perspectivas de abordagem históricas, não só no campo teórico

⁴¹ Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

⁴² Entrevista da professora Sônia Porto dos Santos, Patos de Minas - MG, 4 ago. 2005.

interdisciplinar, mas também no universo da prática, nas salas de aula, como uma metodologia alternativa e rica em possibilidades de análise.

Entretanto, algumas questões práticas devem ser levadas em conta no processo.

Com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção. O filme de curta-duração, por ocupar apenas parte de uma aula de 50 minutos, facilita as atividades; numa mesma aula é possível assistir ao filme, discuti-lo e rever totalmente a fita ou parte dela, dependendo do encaminhamento dos debates. ⁴³

Além dos cuidados recomendados por Fonseca, outros devem e podem constituir limites ao trabalho dos professores. Nesse sentido, alguns cuidados foram mencionados pelos narradores, como: rever todo o equipamento, condições dos cabos, estado da TV e dos aparelhos de reprodução (VHS ou DVD), ligações elétricas, etc. Nas escolas públicas de educação básica, estes equipamentos, via de regra, são usados por todo o corpo da escola e as condições de operacionalização são, em alguns casos, precárias. Desde o deslocamento dos equipamentos para as salas - nas escolas que não dispõem de espaços específicos para este fim - ou o deslocamento dos alunos para as salas de projeção.

Quanto aos impactos na prática docente dos formados, a despeito de iniciativas pontuais, observamos dificuldades de incorporação das novas linguagens. Cabe, entretanto, analisar com mais profundidade, como os professores estão apreendendo as “novas tecnologias”. O que detectamos, no conjunto das entrevistas, é que temos muito a acrescentar nos currículos dos cursos de licenciatura, formação inicial, além de novos investimentos na formação continuada.

As narrativas evidenciaram lacunas na formação dos formadores, como a inexistência no curso, no período investigado, de docentes com a titulação em nível de Mestrado e Doutorado. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96), o quadro sofreu mudanças. A instituição passou a contratar professores com titulação, situação recorrente nas diversas instituições de ensino superior isoladas, privadas e públicas espalhadas pelo Brasil.

Os professores formados narraram sobre as dificuldades advindas da formação teórico-metodológica, que consideraram aquém das exigências para um professor de História. Da mesma forma, consideraram que as disciplinas Prática de Ensino de História e o Estágio Supervisionado não contribuíram adequadamente para a realidade do exercício no “chão da sala de aula”. Os saberes experienciais adquiridos no cotidiano do trabalho educacional são considerados, pelos egressos, como aqueles que mais contribuem para o desenvolvimento profissional, para a consecução dos melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

A análise da conjugação dos elementos constituintes de um curso de Licenciatura

⁴³ FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003, p. 181.

em História, em uma instituição privada, no interior no Brasil, no caso específico, em Patos de Minas, MG, permite-nos apontar as dificuldades inerentes a este projeto formativo. A ausência de concursos para profissionais qualificados para o ensino superior, envolvendo o tripé: ensino, pesquisa e extensão; a precariedade de biblioteca; a limitada titulação e experiência acadêmica dos professores formadores; a quase completa inexistência de atividades de pesquisa; as condições de trabalho dos professores “auleiros” (que recebem salário apenas pelo número de aulas dadas) revelam os limites institucionais, não só do curso de História da Fepam, no período contemplado pela pesquisa, mas de vários cursos de Licenciatura, das inúmeras instituições privadas no interior de todo o País.

Entrecruzando os olhares de professores formadores com os de professores formados no curso de História da Fepam, podemos sugerir que existe uma fonte inesgotável de significações, resignificações e lacunas no processo de construção dos saberes docentes destes profissionais. O curso, pelas vozes de seus sujeitos e as evidências escritas, revela dimensões de um projeto formativo de professores para a educação básica. E, como projeto formativo, o curso de História da Fepam, apesar dos problemas estruturais inerentes à realidade sócio-histórica e cultural no qual se insere, vem cumprindo, desde sua fundação, no início dos anos de 1970, um papel destacado, em nível local e regional na oferta de cursos superiores. Os professores formados e formadores explicitaram seus processos de incompletude. Passo a passo, *re/constroem* seus saberes, *vão formando-se* e *fazendo-se* professores de História, “engrossando” as vozes, na sinfonia alucinante de uma canção imperfeita, inacabada, mas dialeticamente apaixonante - ensinar e aprender História.

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar os impactos da formação inicial de professores de História nas práticas desenvolvidas no ensino fundamental e médio; o modo como os saberes iniciais foram sendo apreendidos e como, ao longo das experiências docentes, foram articulando-se às práticas, modificando-se, metamorfoseando-se. A metodologia utilizada na pesquisa teve como referência a história oral temática, complementada por fontes escritas. Houve um entrecruzamento de olhares e vozes dos professores formadores e formados no curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas - FAFIPA (MG), em busca de significações e resignificações dos saberes e práticas, como parte de um projeto formativo.

Palavras-Chave: Ensino de História; Saberes e Práticas Educativas; Formação Docente.

ABSTRACT

This study has as objective to analyze the impacts on the initial education of teachers of History in teaching practices developed in the elementary and medium teaching, the way initial knowledge was apprehended and how, along educational experiences, it was articulated to practices, modifying, and being metamorphosed. The methodology used in the research had as reference the thematic oral history complemented by written sources. There was an interweaving of views and voices of the teachers who were supervisors and trainees in the Course of History of FAFIPA (MG), in search of configurations and significances of knowledge and practices, as part of an educational project.

Keywords: Teaching of History; Educational Practices and Knowledge; Teachers' Education.