



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E
ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Fernanda de Melo Blanco

**SABERES DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

**Franca
2017**

FERNANDA DE MELO BLANCO

**SABERES DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré - requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Tatiana Noronha de Souza

Co-orientadora: Vania de Fátima Martino

**FRANCA
2017**

Blanco, Fernanda de Melo.

Saberes da docência: um estudo sobre a formação de professores de História / Fernanda de Melo Blanco. –Franca : [s.n.], 2017.

121 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Tatiana Noronha de Souza

Coorientadora: Vania de Fátima Martino

1. História - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.
3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 375.9

FERNANDA DE MELO BLANCO

**SABERES DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito
para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas
Públicas.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

**Prof.^a Dr.^a. Tatiana Noronha de Souza - Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” campus Jaboticabal/SP**

1º Examinador:

Prof.^a Dr.^a. Karina de Melo Conte- Centro Universitário Claretiano Batatais/SP

2º Examinador:

**Prof.^o Dr.^o. Genaro Alvarenga Fonseca - Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” campus Franca/SP**

3º Examinador

Franca, _____, de _____ de 2017.

Para Maria Luísa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por toda providência.

À Maria Luísa, minha pequena grande inspiração.

Ao Anderson, pelo companheirismo e, especialmente, por me ensinar a perseverar, sempre. Que o amor que nos une hoje, permaneça ao longo de nossas vidas.

Aos meus pais, pela minha formação, principalmente como pessoa. Foi motivo de grande emoção ouvir as palavras de minha mãe, ao me parabenizar pela conquista, relatando nunca ter possuído condições de comprar sequer um lápis ou caderno para que eu realizasse os meus estudos. Tal declaração trouxe à tona inúmeras reflexões.

Aos meus familiares, pela compreensão e companheirismo.

Às minhas irmãs, Fátima e Lena, vocês significam muito em minha vida.

Aos meus sobrinhos, Pedro e Victor que, desde o início, me forneceram todo aparato técnico.

À professora Tatiana, pela orientação na realização deste trabalho. Sou imensamente grata pela disponibilidade com a qual sempre me atendeu. Agradeço pela paciência e por, em não poucos momentos, ter feito com que eu refletisse sobre a essência da minha profissão.

À Vânia, minha professora durante a graduação e co-orientadora deste estudo. Agradeço pelas ricas contribuições em minha formação profissional e na construção desta pesquisa.

À professora Karina, pelo aprendizado obtido por meio de suas considerações durante a qualificação e no término do presente trabalho.

Ao professor Genaro, pelas ricas contribuições na graduação e também na finalização deste estudo.

Aos meus amigos. Confesso que, por diversas vezes, pensei que seria impossível prosseguir nesta jornada. No entanto, segui em frente, pois resgataram o que há de melhor em mim e trouxeram, com a leveza de suas palavras, o motivo para dar continuidade. Não posso deixar de nomear alguns. Jean, com seu jeito simples, trouxe alegria para os meus dias tristes... nos

deixou numa manhã cinza de sexta – feira, quando finalizava este trabalho. Léo, por ser mais que amigo. É aquele que sempre aparecia sem avisar, nos momentos em que mais precisei. Welinton, que sempre me fortaleceu, conversando sobre os mais delicados assuntos, suscitando em meu coração o que é invisível... o que não passa. Contribuiu de modo significativo para o meu crescimento, sobretudo, pessoal. São especiais! Felipe, meu primeiro amigo da graduação, me acompanhou na pós, cumprindo fielmente com o lugar que ocupa em minha vida, meu amigo fiel.

Aos professores que passaram por minha vida, sobretudo, os que marcaram na caminhada. Foram exemplos e, de uma forma ou de outra, influenciaram no amor que carrego pela docência. Enraizaram em mim o desejo de nunca desistir, mesmo em meio às inúmeras dificuldades presentes nesta profissão.

Aos meus alunos. De fato, não sei o que seria de minha efêmera existência sem vocês. Dão sentido a minha vida, me motivam a ser sempre melhor naquilo que faço. Gratidão eterna.

BLANCO, Fernanda de Melo. Saberes da docência: um estudo sobre a formação de professores de História. 2017. Relatório para o exame geral de qualificação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

RESUMO

Este estudo partiu da observação do contexto educacional atual nas escolas da rede pública da cidade de Franca, interior de São Paulo. O fio teórico condutor utilizado no mesmo é o da prática reflexiva e os saberes da docência. Num primeiro momento nos preocuparemos em estudar o processo histórico da formação de professores de História, - mais precisamente, a partir da década de 1970 até os dias atuais para, posteriormente, refletir sobre a formação inicial adquirida e sua relação com a prática cotidiana. Em seguida, apresentaremos as contribuições das teorias sobre os Saberes da Docência e do Professor Reflexivo, para a formação continuada de professores. Para tanto foi realizado um estudo bibliográfico dos autores: Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Isabel Alarcão, em função da grande inserção desses autores no cenário nacional. Para tratarmos dos Saberes da docência faremos uso da teoria de Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Já em relação ao Professor Reflexivo nos basearemos em Pimenta e Isabel Alarcão. Posteriormente apresentamos uma análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. O instrumento utilizado para a coleta das informações foi entrevista semi-estruturada, que objetivou investigar a história do professor enquanto aluno da educação superior; o que fez com que esse profissional optasse pela carreira docente, bem como o curso escolhido; os saberes que o professor possui; como ele avalia o conhecimento que constrói na prática e se busca aprimorar-se através de formação continuada. Como resultados observa-se que os professores apontam grandes lacunas deixadas pela formação inicial, em especial no campo pedagógico, pela distância entre o que aprenderam com a realidade da escola, assim buscam formação continuada para subsidiar o trabalho. Além disso, perguntados se recebiam algum subsídio nesse sentido, destacaram a ineficácia das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC's), horário que deveria ser destinado ao desenvolvimento de uma formação continuada docente. Sendo assim, os professores apontaram formas que lhes parece de maior eficácia para a realização desses momentos, dentre os quais, merece ressalva, o compartilhamento de experiências entre os pares. Sobre quais são os saberes essenciais para a docência em História, os entrevistados salientaram a necessidade do aluno possuir capacidade leitora e interpretativa, bem como a importância de se contextualizar o passado no presente do aprendente para que haja maior domínio da disciplina. Por fim, empreenderemos a criação de um material para ser trabalhado nas ATPC'S, cujo objetivo será aperfeiçoar os saberes pedagógicos dos docentes de História.

Palavras- chave: Saberes da docência; Professor Reflexivo; História; Formação continuada.

BLANCO, Fernanda de Melo. Knowledge of teaching: a study on the formation of History teachers. 2017. Relatório para o exame geral de qualificação (report for the general proficiency test) (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

ABSTRACT

This academic study has been based on the observation of the current educational context in schools of the public network in Franca city, São Paulo state. The theoretical framework used in it is that of reflexive practice and teaching knowledge. Firstly, we will be concerned about studying the historical process of the History teachers' formation, from the 1970s to the present day, in order to later reflect on the initial formation acquired and its relation to everyday practice. Next, we will present the contributions of the Teaching Knowledge and the Reflective Teacher theories, for the teachers' continuing education. For this, a bibliographic study of the authors was carried out: Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta and Isabel Alarcão, due to the great insertion of these authors in the national scenario. In order to deal with the teaching knowledge, we will use Maurice Tardif and Selma Garrido Pimenta's theory. In relation to Reflective Teacher, we will be based on Pimenta and Isabel Alarcão's ideas. Subsequently we present the analysis of the results obtained through field research. The instrument used to collect the information was a semi-structured interview, which aimed to investigate the history of the teacher as a student of higher education; what made this professional choose the teaching career, as well as the chosen course; The knowledge that the teacher possesses; how he assesses knowledge he builds in practice and seeks to improve himself through continuing education. As a result, it can be observed that teachers point to major gaps left by initial training, especially in the pedagogical field, due to the distance from reality, thus they seek continuous training to subsidize work. Plus, when asked if they received any money in that matter, they emphasized the inefficacy of the classes for collective pedagogical work (ATPC's in Portuguese), time that should be destined to the development of a teacher's continuing education. Hence, the teachers pointed out ways that seem to be more effective to carry out these moments, from which, it has to be mentioned, sharing experiences among peers. Related to which knowledge is essential to teaching History, the interviewed highlighted the need of reading comprehension skill in students, as well as the importance of contextualizing the past in the student's present to have a major understanding of the subject. Finally, we will undertake the creation of a material to be worked on at the times for the classes of collective pedagogical work in schools, the ATPC'S; its objective will be to improve the pedagogical knowledge of History teachers.

Key words: Teaching knowledge; Reflective Teacher; History; Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Níveis e modalidades da educação brasileira de acordo com a lei nº 9.394/96.....	32
Quadro 2. Os saberes dos professores.....	52
Quadro 3. Breve caracterização dos professores que possuem bacharelado e licenciatura em História.....	69
Quadro 4. Temas e categorias temáticas identificadas a partir das respostas dos professores.....	73
Quadro 5. Sistematização da proposta de intervenção.....	111

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
1.Introdução.....	15
2. O processo histórico da formação dos professores de História no Brasil.....	22
2.1 O docente de História: uma apresentação dos cursos de formação inicial no Brasil nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI..	22
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases e a formação docente.....	31
2.3 A formação do professor de História em tempos atuais.....	35
2.4 O estágio, a prática de ensino e suas contribuições para a formação do docente de História.....	40
3. Os Saberes da Docência e o Professor Reflexivo: como essas teorias podem contribuir para a formação continuada de professores?.....	49
3.1 Saberes da docência.....	49
3.2 O professor reflexivo.....	55
4. Resultados e discussões.....	69
4.1 Caracterização dos participantes.....	69
4.1.1 Entrevista com professores.....	72
4.1.2 Opção pela carreira docente.....	73
Categoria temática: O desejo inerente pela docência.....	74
Categoria temática: Os bons professores.....	75
Categoria temática: A opção pela carreira docente em meio às incertezas.....	78
4.1.3 Contribuição da formação inicial para a atuação docente.....	79
Categoria temática: Pontos positivos da formação inicial.....	79
Categoria temática: Pontos negativos da formação inicial.....	81
4.1.4 Contribuição da prática docente para construção do conhecimento.....	83
4.1.5 Lacunas da formação inicial e contribuição da formação continuada.....	86
Categoria temática: Formação Continuada.....	87
Categoria temática: ATPC's como espaço de formação continuada.....	90
4.1.6 Teoria e constituição do saber docente e a mobilização de saberes para a promoção de aprendizagens significativas.....	92
4.1.7 Saberes essenciais para a docência em História.....	98

Categoria temática: A capacidade leitora e interpretativa do aluno.....	98
Categoria temática: O passado no presente do aluno.....	103
Proposta de Intervenção.....	107
Considerações Finais.....	115
Referências.....	117
Apêndice.....	121
Roteiro para aplicação de entrevista.....	121

APRESENTAÇÃO

Sempre me interessei por leitura, escrita e História, mas não me via como professora. Não na prática, trabalhando com uma sala de aula com quarenta alunos, no entanto, alguns professores do ensino médio, percebendo minha dedicação e interesse pela disciplina, começaram a fazer com que eu pensasse nessa possibilidade.

Posteriormente, através destes e também da influência de alguns professores do cursinho e amigos, me empenhei nessa tarefa e adentrei no curso de História da Unesp de Franca, que em sua matriz curricular contempla o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos. Estudava com afinco e me cobrava muito por notas (não muito diferente dos demais). Desde o princípio me apaixonei por Idade Média e História da Arte, todavia, apesar da dedicação, não entendia e nem me achava capaz de continuar os estudos através de um mestrado nessas áreas. Certo período do curso, minha orientadora propôs a continuidade a partir da realização de um projeto em determinado assunto que a mesma desejava trabalhar, porém neguei por, dentre outros fatores, a temática não ter me agradado tanto. O fato é que continuei no mesmo empenho nas matérias e desenvolvimento da pesquisa do trabalho de conclusão. Aquilo era muito importante para mim, ficava maravilhada com as descobertas, entretanto, logo veio a decepção, pois descobri que ninguém se interessava pela minha abordagem; não tanto como eu.

A universidade me proporcionou um excelente aporte teórico no campo da História. Em relação à dicotomia entre teoria e prática existente no curso de formação inicial, a partir da minha experiência, penso que o bacharelado seja mais enfatizado que a licenciatura e, quando estamos ali, naquele *universo*, refletimos pouco- ou quase nada-, sobre a realidade que teremos que enfrentar, sobre o dia-a-dia do professor. Por mais que tivéssemos excelentes professores na área, o bacharelado tinha maior peso.

No que se refere aos estágios, tive o privilégio de realizar algumas de minhas horas na escola em que estudei. No entanto, isso ocorreu nos últimos dois anos da graduação e, de certa forma, passou a ser mais um cumprimento

de horas do que um momento de aprendizagem, pois alguns professores se sentiam incomodados com a presença de alunos- futuros professores-, em sala de aula e não se abriam para conversar e sanar dúvidas.

No último semestre da faculdade consegui algumas aulas em uma escola pública na periferia de Franca. Minha irmã, graduada em Letras, me incentivou dizendo que a escola era boa, fiquei empolgada, afinal, queria colocar em prática tudo o que eu havia aprendido. Era no ensino fundamental II, salas de 6º ao 9º ano no período da tarde. Preparei as aulas -com muita dedicação e esmero, me pautando em -referenciais teóricos_ de relevância na área e propondo algum tipo de atividade prática ao final. Tudo muito organizado. No entanto, quando me deparei com a sala, veio a primeira frustração: alunos de 7º ano jogando baralho. Assim, vários questionamentos surgiram em minha mente, dentre os quais: Como promover a disciplina? Como fazê-los gostar de estudar e se interessar pelos estudos? Como proporcionar o aprendizado do saber histórico? Como fazer com que se sintam atraídos pela História? Não aprendi isso na faculdade.... Os mesmos me propuseram *ficar de boa*, e colocaram um aluno pra vigiar a porta, caso viesse algum inspetor. Eu disse que até deixaria jogar o baralho, mas depois de dar a minha aula, ou seja, quando sobrasse um tempinho. Passei o texto na lousa, reproduzindo detalhadamente o modo de atuar dos meus antigos professores do ensino médio.

No ano seguinte, fui para a sala de aula novamente, e ficava intrigada por não recebermos instruções que explicassem o funcionamento das atribuições, categorias, etc.. Ninguém tem paciência para explicar essas coisas. Inclusive acho que deveria ser explicado da graduação. Sentia-me como um peixe fora d'água.

Em relação à ministração de aulas, algo persistia: eu sentia que não sabia lecionar e também não possuía segurança para inovação. Não tinha *uma didática própria*. Reproduzia tudo que meus antigos professores faziam. E, na atual conjuntura, isso não cabia mais. Ao entrar nas salas de aula observava os alunos já com certa antipatia da disciplina, e eu sem saber como chamar a atenção.

Depois disso fui em busca do conhecimento que me possibilitasse fazer bem àquilo que me competia. Comecei a ler os teóricos da educação e passei a tentar aplicar no meu cotidiano, nas mais diversas situações em sala de aula. Fiz especialização em Educação na Universidade Federal de São João Del Rei; me apaixonei pela área e senti quão útil era. Fiz uso de todos os trabalhos desenvolvidos até então para a montagem do projeto de mestrado para essa linha de pesquisa. Busquei saber aonde poderia tentar. Encontrei a UFSCAR e também a UNESP (para minha surpresa), e entrei em contato com alguns antigos professores sobre a viabilidade da minha pesquisa no programa. E deu certo.

No que diz respeito às disciplinas cursadas no mestrado, considero que as mesmas contribuíram positivamente para o desenvolvimento da pesquisa. Enquanto professora e pesquisadora foi possível entender os fatores que norteiam as políticas educacionais em vigor, qual a hierarquia e funcionamento das mesmas, pois, na maioria das vezes, cumprimos o que nos é imposto de cima para baixo sem refletirmos sobre quais são os mecanismos de ação das instituições superiores.

Sobre o tema da minha pesquisa, *Saberes da docência: um estudo sobre a formação continuada dos professores de História*, esta se relaciona diretamente com a minha ação cotidiana. E parte dela. Mediante os obstáculos encontrados ao lidar com a realidade da profissão docente, a pesquisa emerge como saída e forma de contribuir para novos professores se beneficiem com os resultados obtidos. O presente estudo demonstrou haver lacunas que se devem a formação inicial. Todavia, a realização do mesmo foi importante, sobretudo, para o entendimento de que nunca estamos prontos ou preparados para enfrentar àquilo que nos espera, mas somos profissionais em constante formação. Durante todo esse tempo, entendi que o saber docente, embasado em teorias que nos auxiliam, se faz cotidianamente nas mais diversas situações que nos deparamos em sala de aula. Somando-se a isso, a ajuda dos colegas através dos relatos de suas experiências foram também de suma importância nesse sentido.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais de intensas transformações sociais e tecnológicas a preocupação com a formação profissional e a busca de aprimoramento deve ser uma constante. Essa noção de formação permanente também inclui os profissionais docentes, tendo em vista que a cada dia colocam-se novos desafios e novas exigências, apresentados pelos sujeitos e pelas organizações. Isso justificou a “[...]ênfase que a partir dos anos 60 tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional, formação ao longo da vida (SILVA, 2000).

Como afirma Isabel Alarcão (2001), a ideia do professor reflexivo, centra-se na premissa de um profissional consciente de que não é um mero reproduzidor de ideias, mas criativo. Um profissional que questiona e reflete sobre sua prática, sobre o que faz, e porquê faz o que faz em sala de aula, buscando sempre o aprimoramento de sua ação. Essa formação contínua e reflexiva sobre o fazer pedagógico precisa estar pautada nos saberes que os professores possuem.

No que se refere aos *Saberes da Docência*, Tardif (2011) os classifica em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Já Pimenta (1996), os categoriza em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Tais autores veem a emergência que há, em tempos atuais, em torno de uma reconfiguração da prática docente para que haja melhorias na qualidade da educação. Desse modo pode-se pensar que a contínua formação do profissional docente deveria promover a reflexão em torno desses saberes, de tal maneira que, refletisse sobre sua prática, a fim de atingir o êxito naquilo que faz.

Nesse sentido, trazendo tal problemática para o âmbito do profissional de história, buscamos indagar sobre quais são os saberes que os professores de História mobilizam em sua prática? Como se deu sua formação inicial? Tudo o que foi aprendido na universidade colabora para a sua prática, ou são os saberes adquiridos através de sua atuação?

Para buscar respostas para essas questões foi proposto este estudo cujo objetivo geral foi analisar a maneira como professores de história de duas

escolas públicas paulistas compreendem a construção dos seus saberes docentes. Como objetivos específicos, buscamos analisar a forma pela qual os professores avaliam as contribuições da formação inicial e continuada para a prática pedagógica em sala de aula, bem como levantar e analisar outras formas pelas quais os professores constroem seus conhecimentos para realizarem o trabalho pedagógico. Posteriormente, propomos uma formação continuada que leve em conta os saberes pedagógicos dos docentes de História, tendo em vista aperfeiçoar a qualidade do trabalho docente. O mesmo deverá ser desenvolvido nos horários destinados às aulas de trabalho pedagógico coletivo nas escolas, as ATPC's.

Nesse seguimento, este estudo justifica-se pela preocupação em responder quais são os saberes que os docentes de História possuem, pois estes:

(...) sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2011, p. 32)

Olhar para a atuação do docente de História em sala de aula leva-nos a questionar sobre como foi construído o conhecimento desse sujeito e quais saberes o mesmo possui. Nesse sentido, Alarcão (2001) analisa e caracteriza a sociedade atual, denominando-a de “sociedade emergente” destacando que:

(...) as características dos novos sujeitos da sociedade emergente não são muito perceptíveis. Do que parece não haver dúvida é de que eles estão por aí, principalmente entre as camadas mais jovens ou de idades mais avançadas com ideias rejuvenescidas, para poderem ser observados e estudados (p. 105).

Partindo-se do exposto indagamos de onde vem os saberes que os professores de História concretizam, cotidianamente, em sala de aula. Esses saberes são oriundos do conhecimento obtido na universidade ou saberes adquiridos a partir da experiência? Tais conhecimentos, que regem sua ação em sala de aula, estariam também enraizados em suas crenças pessoais?

Vale ressaltar a dualidade intrínseca- ser, enquanto pessoa e o ser profissional-, que faz parte do ser professor. Buscar entender a forma pela qual cada indivíduo se formou: “[...] é ter em conta a singularidade da sua história” (MOITA, 1995, p. 114 *apud* CUNHA; CARDOZO, 2011, p. 4).

A partir daí, nota-se que o ser docente não exclui o ser pessoa. É um todo, interligado, que há de ser considerado quando analisamos a formação desse profissional. Os saberes que carrega consigo, adquiridos tanto antes, quanto após o curso de licenciatura, reflete diretamente na construção de sua identidade docente, pois a maneira como cada um de nós ensina está relacionado diretamente àquilo que somos enquanto pessoas quando praticamos o ato de ensinar.

(...) Eis nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Diante dessas afirmações consideramos que o ser docente é construído antes mesmo da formação inicial do sujeito, e tal construção é levada também para a sala de aula, em sua prática.

A formação inicial docente pode ser investigada sob diversos aspectos, dentre os quais, os saberes da docência. De acordo com Tardif (1996), os saberes são classificados em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse sentido, vale ressaltar várias indagações sobre como estão estruturados os cursos para a formação de novos professores: todos os saberes que o docente tem são trabalhados em sua formação inicial? Quais os saberes que ele possui, tanto os adquiridos na universidade quanto àqueles apreendidos em sua prática cotidiana? Em que medida os saberes obtidos em sua formação inicial contribui para sua atuação em sala de aula? Questionamentos que pretendemos responder à luz da literatura que trata dos saberes da docência e do professor reflexivo, presente na segunda sessão deste estudo e na análise dos resultados coletados na pesquisa de campo.

Não obstante, a partir do exposto, um dos grandes desafios impostos à educação na atualidade reside na necessidade de haver um equilíbrio entre os

saberes a serem desenvolvidos nos licenciandos. Todavia, não existindo este equilíbrio, emerge a necessidade da formação continuada para preencher as lacunas de um *ofício sem saberes* e de saberes sem ofício (GAUTHIER *et al.*, 1998 *apud* GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 2).

Desse modo a presente pesquisa configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo investigar valores, saberes, representações e opiniões, de uma determinada realidade social (MINAYO; SANCHES, 1993). Tal abordagem permite realizar diferentes estratégias de investigação, dentre elas destacamos a pesquisa no campo, ou seja, realizada no ambiente em que ocorrem as situações que envolvem os sujeitos pesquisados (BOGDAN; BILKEN, 1994). No caso do presente estudo privilegia a fala dos entrevistados e possibilita alcançar maior compreensão da realidade. Nesse sentido:

[...] o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. Para atingir este objetivo, o entrevistador assume um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto com o entrevistado e fazer emergir novos aspectos significativos sobre o tema (FRASER; GONDIN, 2004, p. 144).

Trata-se, assim, de uma interpretação dos fenômenos que vivenciamos no dia-a-dia, por meio da obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto com os participantes da pesquisa. Esse tipo de pesquisa aproxima sujeito e objeto, e se volta “(...) com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Assim, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em análise e, posteriormente, realizada uma entrevista semi- estruturada. Esta última teve como objetivo “(...) conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica (...). Uma das formas que complementariam estas coletas de dados seria a entrevista” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72). O motivo pelo qual se optou, neste trabalho, pelo tipo de entrevista semi- estruturada deve- se ao fato de que esta permite o uso de perguntas abertas e fechadas, possibilitando o entrevistado a refletir sobre o a problemática em estudo. Ademais:

Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. A principal vantagem da entrevista semi- estruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. (...) também vem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Nesse sentido, nesta pesquisa foram entrevistados 4 (quatro) professores de História, atuantes no Ensino Fundamental II e Médio, em duas escolas públicas estaduais de Franca. Os critérios utilizados para a escolha dos locais das entrevistas foram os índices do Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que oferece um diagnóstico das escolas anualmente, por meio da avaliação do SARESP ¹, sinalizando o que necessita de melhoria. Após a realização de uma pesquisa juntos à Diretoria de Ensino de Franca/ SP foi escolhida uma escola com índice superior e outra inferior no Idesp ². Nessas escolas verifica-se também que a composição do corpo docente das mesmas é formado tanto por professores recém- egressos da graduação como também por aqueles que tem um certo tempo de atuação. Uma das escolas estaduais (escola A), localiza-se num bairro próximo à região central da cidade de Franca. Esta escola possui 1.200 alunos e sua fundação foi no ano de 1969. A segunda escola (escola B), foi fundada há 12 (doze) anos, situa-se na região periférica de Franca, e atende 400 alunos.

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, as entrevistas foram agendadas previamente. No caso da escola A, a diretora exigiu outro documento, além daqueles indicados pelo comitê de ética com seres humanos. Desse modo, foi emitida uma declaração da orientadora da pós-graduação, apresentando a aluna, a universidade de origem, o motivo da realização da pesquisa naquela instituição e os procedimentos éticos. Outro fato corrido nesta mesma escola foi que uma das professoras participantes da entrevista

¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Texto extraído do site: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>

² Neste estudo, denominaremos as escolas com maior e menos índice no Idesp de A e B, respectivamente.

estava de licença, o que ocasionou maior espera para a coleta de dados nesta instituição.

Na escola B foi grande a receptividade. Antes da realização da entrevista a direção e coordenação convidou a pesquisadora para conhecer a estrutura da escola, mostrou os projetos desenvolvidos pela mesma e conversou sobre a realidade vivenciada pela clientela que frequenta a instituição. Para a realização das entrevistas, foi entregue o Termo de Consentimento aos docentes e a escola emitiu a autorização para que pudesse ser realizada a mesma.

Em relação aos entrevistados, de um modo geral, em ambas instituições, demonstraram estar um tanto dispostos a conceder a entrevista, não havendo grandes dificuldades nesse sentido. Durante as conversas, com duração de duas ATPC's para cada entrevistado, foi possível perceber, por parte dos docentes, a necessidade de expor o que pensam sobre a temática abordada, o que permitiu certa fluidez e possibilidade de aprofundamento das questões trabalhadas.

Neste trabalho, após a realização da entrevista, iniciou-se o processo de transcrição da mesma, em arquivos do Excel. Realizadas as transcrições, passamos à análise de conteúdo que é uma técnica valorizada no campo da observação e análise documental, por ser um importante meio para estudar as comunicações e mensagens entre as pessoas (BRAVO, 1991).

Esta fase destaca-se como momento relevância na pesquisa, uma vez que os documentos são analisados de modo minucioso pelo pesquisador, objetivando responder às indagações que motivaram o estudo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é composta por três fases, cronológicas ou não: a pré- análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Na primeira fase, foi realizada a *leitura flutuante* que, nas palavras de Bardin:

(...) consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. (...) Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (1977, p. 90).

Esse tipo de leitura possibilita o contato do pesquisador com o material coletado, permitindo destacar aspectos importantes para a próxima fase. Assim, concluída a pré- análise, demos início à análise de fato. Para tanto, seguimos a eleição de categorias proposta por Bardin (1977, p. 290):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O processo de categorização pode ser definido como a etapa de agrupamento dos dados que, neste trabalho, selecionamos pelas semelhanças contidas nos dados. Posteriormente, após a categorização, interpretaremos os dados à luz das teorias de Maurice Tardif, Isabel Alarcão e Selma Pimenta Garrido, autores que tratam da temática relacionada a este estudo.

O presente estudo é composto por 4 (quatro) seções. Na primeira seção, nos propusemos a analisar o processo de formação de professores de história no âmbito nacional. Nesta, foi feito um breve retrospecto da formação inicial do docente de história até os dias atuais, explorando como é trabalhada a relação entre teoria e prática, bem como a prática de ensino e os estágios nos cursos de graduação. Para a segunda seção, foi realizado um estudo bibliográfico dos autores: Maurice Tardif, Selma Garrido e Isabel Alarcão, em função da grande inserção desses autores no cenário nacional. Realizamos um estudo, primeiramente, da teoria dos saberes da docência e, após, aprofundamos a teoria do professor reflexivo. Tais seções serviram de base para o entendimento da pesquisa de campo, onde pudemos observar, mais de perto, a formação e atuação do docente de História. Dando seguimento à pesquisa, apresentamos a metodologia utilizada para a mesma e os resultados das entrevistas realizadas, para, posteriormente sugerir a proposta de intervenção, cujo objetivo é aperfeiçoar os saberes dos docentes de História.

2. O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nesta seção nos preocuparemos em estudar o processo histórico da formação de professores de História, mais precisamente, a partir da década de 1970 até os dias atuais, para, posteriormente refletir sobre a formação inicial adquirida e sua relação com a prática cotidiana.

Refletir sobre a formação docente significa buscar alternativas de tentar romper com um modelo de ensino tradicional, baseado na lógica do professor caracterizado como mero transmissor, e o discente concebido como simples receptor de conteúdos. Significa compreender o papel do docente de História enquanto sujeito transformador da realidade em que vive e, sobretudo, formador de novos sujeitos, capazes de modificar o contexto que estão inseridos.

2.1 O docente de História: uma apresentação dos cursos de formação inicial no Brasil nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI

Na atualidade observa-se professores trabalhando em ambientes que não lhes oferece o mínimo de condições necessárias para o pleno exercício da profissão: há escassez de recursos, salas lotadas e até mesmo a estrutura física dos prédios estão comprometidas. Ademais, devido à baixa remuneração, são obrigados a trabalhar em mais de um local, prejudicando o tempo que teria para se dedicar a sua formação e: “(...) As noites, muitas vezes, são ocupadas com algum trabalho de preparação ou correção” (TARDIF e LESSARD, p.164, 2008). Desse modo, as más condições de trabalho prejudicam a formação continuada de professores, e não oferecem possibilidade para que eles transformem a sua prática pedagógica em sala de aula. Isso porque o número excessivo de alunos e ausência de recursos são dois aspectos fundamentais de a serem trabalhados, para que possamos transformar uma prática educativa tradicional, em uma prática emancipadora.

Partindo-se desta realidade, no intento de fazer um retrospecto dessa situação, entender o contexto histórico político e suas relações com a sociedade, Mesquita e Fonseca (2006), no artigo intitulado “Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades”, questionam de que forma são efetivadas as propostas de formação do docente de história nas décadas de 1980 e 1990.

Contudo, antes de adentrar nas duas últimas décadas do século XX, é importante salientar, brevemente, as principais características, política e econômica brasileira, iniciada nos anos de 1964. No período denominado Ditadura Militar, o país contava com o Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, para o financiamento de seus projetos. O plano de fundo que sustentava tal situação residia, similarmente, nas alianças de combate ao comunismo. Assim, existia o propósito do desenvolvimento capitalista, subordinado ao capital financeiro internacional. Na década de 1970 o Brasil passava pela falsa sensação do chamado “milagre econômico”. expressão componente da propaganda ditatorial. Dessa forma, as políticas públicas estavam voltadas ao desenvolvimento do capitalismo no país.

Doravante, importante é analisar, sob uma perspectiva histórica, os meios pelos quais o Estado brasileiro se utilizou para tornar válidas suas ações para com a sociedade. É sabido que as políticas públicas é o Estado em movimento, agindo através da implementação de projetos guiados pelos imperativos governamentais. No meio educacional foi promulgada em 1971, durante o governo de Emílio Médici, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692, que se estruturava em oito capítulos, somando 88 artigos, relativos, respectivamente ao Ensino de 1º E 2º graus; Ensino de 1º grau; Ensino supletivo; Professores e Especialistas; Financiamento; Disposições Gerais e Disposições Transitórias ³. No caso da disciplina de história que analisa, critica e discute o passado, e tem certo poder transformador, houve, por meio da LDB (5.692/71), uma tentativa de torná-la estéril, na intenção de desvencilhá-la de seu fim último que:

(...) amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos (...), educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês,

³ Para maiores detalhes ver <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>

as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. (...) A análise de situações passadas cria o hábito da análise de situações contemporâneas. (...) A História fornece um maior sentido de relatividade, contrapeso para a nossa paixão do absoluto. Liberta de preconceitos- limitações do espírito. Livra de superstições. Aumenta a tolerância. (...) desenvolve o interesse pela participação na vida política e social (COSTA, 1957, p. 2).

Tal tentativa se fez valer com a obrigatoriedade da disciplina “Estudos Sociais”, oriunda da junção de História e Geografia - com algumas considerações de Economia e Sociologia.

Os Estudos Sociais tinha como objetivo integrar o cidadão à sociedade: “(...) devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível em sua comunidade” (BITTENCOURT, 2012, p. 72). A base da disciplina apoiava-se na psicologia cognitiva, desenvolvida a partir de 1930 e era apresentada para as crianças de modo progressista, inserindo o aprendente nos assuntos sociais, relacionado à sua idade. Os conteúdos históricos seriam trabalhados somente após os 9 anos, desenvolvendo, primeiramente, as próprias lembranças do estudante para, depois, introduzir temas de sociedades em diferentes tempo e espaço. Assim, o aluno poderia ter um olhar mais comedido e cordial do outro (BITTENCOURT, 2012).

Segundo Martins (2014), a disciplina de Estudos Sociais foi construída a partir da seleção de conteúdos de cunho político, com destaque para datas e fatos de relevância. Seu objetivo era a formação de saberes que propiciassem no educando sua adequação à vida em sociedade, de modo cooperativo. Ademais, dentre tais finalidades, objetivou-se fazer com que os “cidadãos” assumissem responsabilidades para com a comunidade, o Estado e a Nação, a valorização do patrimônio histórico e cultural do Brasil, bem como a autoavaliação e transformação de suas condutas como indivíduos pertencentes a um grupo.

No que se refere à formação docente, esta investida foi complementada com a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais:

(...) que podiam se realizar em cerca de um ano e meio de estudos e habilitavam o professor a lecioná-la no ensino de 5º e 8º séries. Dessa forma, esse nível de ensino passou a abrigar docentes formados em licenciaturas plenas de História e Geografia atuar ao lado dos ingressantes advindos das licenciaturas curtas (LOURENÇO, 2010, p. 2).

Durante os anos da ditadura, professores licenciados em História e Geografia, atuavam juntos com os formados em Estudos Sociais, até que estes tivessem a possibilidade de assumir o cargo de docente.

A união das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais propunha um ensino tradicionalista, onde, em conformidade com a disciplina *Educação Moral e Cívica*, também introduzida no período, privilegiava os fatos históricos heroicos e, analogamente, o patriotismo em detrimento da reflexão, feito que cumpria com a intenção da busca de legitimidade do poder por parte do Estado. Nesse seguimento, fica clara a intenção do Estado, a partir da criação desta disciplina, estimular nos alunos certo patriotismo, exaltação da nação em detrimento de um ensino que se privilegie cidadãos críticos, questionadores da realidade em que estão inseridos. Concomitantemente a esta ideia sobre a Educação Moral e Cívica, merece ressalva que, talvez o êxito parcial desta:

(...) tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar- por meio de gestos simbólicos- não o regime, mas “o Brasil” (...) [Para] o civismo... envolver-se era, em última análise, permanecer passivo, ainda que com uma atitude mental confiante e otimismo e não envolver-se também significava manter-se “no seu lugar” (CERRI, 2000, p. 55 apud LOURENÇO, 2010, p.3).

Assim, de acordo com o que foi dito até aqui, o Estado impôs sua ideologia no intento de formar - ou quase que *adestrar* -, os sujeitos, tornando-os seres passivos e portadores da formação para a mão- de- obra necessária para o desenvolvimento econômico nacional e, não obstante, na esfera acadêmica e educacional se inicia um processo de oposição ao regime:

(...) em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o “I Seminário Brasileiro de Educação”, que ocorreu em Campinas- SP. No final dos anos 70, a UNE ressurgiu, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta era os baixos salários. (...) A partir de 1978, as greves ressurgem com muita força, pondo em xeque a legislação autoritária (GERMANO, 1994 apud MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 335).

Nesse sentido, como descrito no enxerto supracitado, nas academias e ambientes educacionais, inicia-se um processo de não aceitação daquilo que é imposto pelo Estado, a partir da realização de movimentos e greves. Desse modo, inicia-se na década de 1980 uma reflexão maior em torno da manutenção ou não dos cursos de Estudos Sociais, pois tanto a formação do docente de História quanto a história que era ensinada nas escolas nos níveis fundamental e médio, necessitava passar por uma reformulação.

Nessa perspectiva, de acordo com Mesquita e Fonseca (2006), tais mudanças foram influenciadas, em sua maioria, pela *Nouvelle Historie*⁴. Este movimento defendia a ideia de uma historiografia voltada a analisar todos os setores das atuações humanas, não restrita somente a um fato ou acontecimento político. Tal concepção rompia diretamente com a História narrativa, positivista, àquela que se preocupava em recolher fatos do passado para a “montagem” de um ideário que se privilegiava os fatos em detrimento da reflexão a respeito dos mesmos. Em linhas gerais, esse grupo de historiadores trouxe à tona a importância da existência de uma “historiografia do problema” (SCHWARCZ, 1997, p. 10), cujo ponto de partida deveria ser os acontecimentos atuais, para então, questionar o passado.

Dessa maneira, para ilustrar o que foi explanado até aqui, Mesquita e Fonseca (2006), buscam refletir sobre a formação de professores de História, nos anos de 1980 e 1990, a partir de três universidades: PUC (Pontifícia Universidade Católica), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UFU (Universidade Federal de Uberlândia), trazendo à tona as inúmeras mudanças sentidas através das reformas educacionais instituídas nos anos citados. Na UFMG, merece ressaltar as modificações ocorridas no período. Essa Universidade não implementou o curso de Estudos Sociais em sua grade, mas houve mudanças curriculares, com a inserção do bacharelado, uma vez que, até então, só existia a licenciatura, cujo feito não privilegiava a formação pedagógica do docente.

Os reformuladores estavam, naquele momento, com a intenção voltada para a reorganização curricular com o objetivo de criar o

⁴ Sobre a “Nova História” e Escola dos Annales, ver BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

bacharelado; para formar profissionais de História voltados para a pesquisa acadêmica e a pós graduação, no caso, em cursos de Mestrado e Doutorado. A Licenciatura, como compartimento estanque na UFMG, não constituiu tema de reflexão e discussão do departamento de História, por não estar incluída em seus propósitos de formação (...) (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 336).

Assim, os saberes das disciplinas e pedagógicos passam a ser transmitidos por docentes especializados e o paradigma acadêmico, “(...) aplicacionista, tal como criticado por Tardif, é recorrente no período investigado (...) a ausência de reflexão pedagógica entre os formadores dificulta o diálogo entre as dimensões do ensino” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 338).

Migrando dos anos finais do século XX, para o início do século XXI, ainda seguindo a mesma perspectiva explanada anteriormente sobre formação de professores de História, convém indagar: como estão sendo formados os professores de História? Ao embasarem suas reflexões em questionamentos e problematizações, são eles capazes de questionar a própria realidade em que vivem? Conseguem transpor a teoria para uma prática? Em linhas gerais, nas palavras de Mesquita e Fonseca (2006, p. 342):

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 implantadas. 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.

Nessa lógica, entende-se que a formação docente deve ser pautada pelo que o futuro professor fará com todo arsenal que possui, ou seja, se em sua formação inicial são favorecidas situações para gerar novos saberes, e se há uma metodologia de ensino que o possibilite aproximar da realidade que enfrentará depois de formado.

Déa Ribeiro Fenelon (2008) em seu artigo *A formação do profissional de História e a realidade do ensino* determina que, se existe o desejo de se romper com o modo tradicional de engendrar conhecimento devermos, primeiramente, nos posicionar como agentes históricos, ou seja, não sermos meros reprodutores de ideias ultrapassadas, mas criar o novo. Segundo esta

autora, o paradigma tradicional dito acima, encontra-se nas universidades onde:

(...) ciência que se produz neste espaço social está circunscrita a ele, começa e acaba nele, produzida, consumida e criticada, revista e analisada dentro de um círculo cada vez mais fechado que lhe determina o permitido e o interdito. O Historiador se julga distanciado do social, concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História. O conhecimento é visto como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado, e a História que se produz dentro destes limites institucionais com esta perspectiva, não consegue mais do que formar profissionais que serão reprodutores destas concepções (...). Dentro da lógica do sistema e da política educacional é isto o que se separa da Universidade, haja vista as experiências que vivemos a respeito de Estudos Sociais (...) (p. 25, 2008).

Dessa maneira Fenelon (2008) reflete sobre a própria organização burocrática dos Departamentos de História, ou academicismo, onde os planos são organizados sem a presença do aluno, sem uma compreensão da realidade dos discentes que terão que enfrentar.

O que se espera é um curso de formação de professores de História onde haja certo dinamismo no sentido de levar o aluno à conscientização de agente do processo de mudança, e não trata-lo como um simples ser aprendente de teorias prontas e acabadas, esgotadas em si mesmas. Para ilustrar tal situação Fenelon (2008) usa como exemplo o profissional de História, que estudou quatro anos a disciplina e, de repente, se depara com uma sala de aula composta por quarenta ou cinquenta alunos, devendo cumprir em torno de oito horas diárias, com péssimas condições de trabalho. As circunstâncias lhe causam um verdadeiro choque com a realidade. Assim, sente culpa por isso, constata que sua formação não fora suficiente e que precisa buscar uma pós- graduação ou cursos de especialização, pois. a única coisa que lhe foi transferida é a ciência contida nos livros, ou aquilo que Fenelon (2008), define como *mito do saber*.

Ademais, há um enorme distanciamento entre as propostas de ensino adquiridas na universidade e a condição formativa dos alunos que deverá trabalhar (FENELON, 2008). Dessa forma, emerge a necessidade de um maior entrelaçamento entre a teoria e aquilo que o futuro professor deverá realizar em sua atuação cotidiana.

Outro aspecto elencado pelo autor diz respeito a desconsideração que há, no meio acadêmico, pelos conhecimentos prévios dos graduandos. Para esta autora, na maioria das vezes, quando os alunos adentram a universidade recebem reclamações sobre as deficiências de sua formação anterior, ouvem dizer que não raciocinam, são ignorantes para estudar, não são capazes de extrair aquilo que é essencial em uma determinada leitura, não abstrai o pensamento, entre outros. E, quando docente:

(...) formado nesta colcha de retalhos, volta ao ensino de 1º e 2º graus e não consegue se identificar quanto aos caminhos a serem percorridos e muitas vezes repete o erro de sua formação: começa a pensar nos alunos ideais, na escola ideal, etc. Professores universitários e professores do 1º e 2º graus unem-se então para reclamar o nível dos alunos, cada vez mais baixo, sem perceber que são suas propostas que estão extremamente fora da realidade, não apresentam nenhum interesse específico a não ser o grau de dificuldade. E é preciso lembrar que qualquer que seja o nível dos alunos dentro da sala de aula é com eles que temos que lidar (FENELON, 2008, p. 28)

Considerando todos os pontos mencionados até aqui para o ensino de História, seja ele no ensino fundamental e médio ou para a formação de professores, Fenelon (2008) preocupa-se em investigar a concepção de História que está sendo transmitida aos mais variados tipos de aluno. Isso porque os alunos das universidades, futuros professores, transmitirão seus saberes a outros alunos. Sendo assim, propõe uma avaliação da própria formação docente.

A partir da análise de respostas e discursos de alunos e docentes, a autora critica o modo mecânico e linear de se ensinar História, onde a história factual se sobrepõe a reflexões mais aprofundadas de um determinado contexto. Na visão de Fenelon (2008), deve-se sair do abstrato, oferecendo uma maior articulação com a realidade do aluno. Há ainda outro aspecto destacado por esta autora que:

(...) a maioria de nossos alunos não consegue reconhecer a historiografia enquanto produção intelectual do conhecimento (...) Não é difícil perceber a confusão que reina na maioria das respostas. Os alunos conseguem repetir e reproduzir os livros em que estudaram sugeridos até por uma bibliografia dada, porque esta é a sua formação sobre o que é ciência, ou seja, aquilo que está nos livros. Entretanto, não conseguem estabelecer com esta bibliografia nenhuma relação crítica, metodológica, para não dizer da pouca relação que estabelecem com o conteúdo da pergunta (2008, p. 33).

Dessa maneira, alunos reproduzem aquilo lhes foi proposto como leitura, demonstrando certa passividade devido à forma de ensino que receberam, uma História pronta e acabada. O cerne do problema está na separação existente entre pesquisa e ensino, pois em sua maioria, professores de História tiveram raros contatos com documentos históricos e não são capazes de trabalhar com os mesmos, não os indagam e, assim, tornaram-se meros transmissores de informações (FENELON, 2008).

Em tese, sobre a importância de se atrelar a teoria e ao contexto em que estamos inseridos e, sobretudo, ao público que lidamos:

Vivemos no mundo dos livros e da bibliografia ou então dos papéis velhos e dos arquivos, nos esquecemos que a História se faz a todo o tempo e apesar de nós, também. Pouco se consegue com esta postura porque nos mostramos incapazes de abandonar uma perspectiva de classe. Fazemos a crítica, mas não caminhamos muito no processo de conhecimento, porque dissociamos nossa existência do mundo que nos rodeia, não queremos lidar com a realidade, participar dela, identificar-se com ela e vive-la. Ao contrário disto nós encastelamos no lugar social da ciência e de lá queremos falar como doutores em nossa disciplina (FENELON, 2008, p.35).

Assim, o profissional de História deve ser formado e conduzir em sua prática um modelo de ensino que privilegie, antes de tudo, o contato mais próximo com o contexto que está inserido e ser, nas palavras de Fenelon (2008, p. 35), agente e sujeito da História.

Desse modo, esse docente deve-se enxergar como alguém capaz de abandonar a visão da História como um “passado morto” (FENELON, 2008, p.35), e concretizar a experiência histórica em seu dia-a-dia, no intento de construir o tempo presente e futuro. Para tanto, defende a ideia que deve-se começar a valorizar a pesquisa e a produção em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos de formação inicial. No entanto, não uma pesquisa que se importe meramente em angariar dados e organizá-los no tempo, mas “(...) o contato direto com as fontes (...), o necessário posicionamento no presente (...) sem falsos diletantismos ou simples prazer de erudição” (FENELON, 2008, p.35). Tarefa esta que não se restringe somente àquele que está se formando como pesquisador, pois para ser um bom profissional, ensinar de fato, em todos os níveis, significa também abrir horizontes, pesquisar.

Em tese, neste tópico, a partir de um determinado recorte histórico, buscamos refletir sobre como eram e estão sendo formados os professores de

História no Brasil. No entanto, tendo em vista maior aprofundamento da temática, indagamos: o que se espera da formação docente em tempos atuais? Como são estruturados os cursos de formação inicial e contínua dos mesmos? Para responder tais questões, faz-se necessário voltarmos o olhar para as normas que regem a formação docente nos dias de hoje em nosso país. Assunto que trataremos no tópico seguinte, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases e a formação docente

Sancionada no mês de dezembro, do ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), completa duas décadas de existência neste ano de 2016. Na data em que foi elaborada, pelo então senador Darcy Ribeiro, completava-se 35 anos da 1ª LDB, criada em 1961. Em meio a algumas opiniões críticas e outras concordantes, a 2ª LDB foi revogada e, com alterações, passa a vigorar aqui em nosso país.

A inserção da análise deste documento no presente estudo, objetiva contribuir, positivamente, para a melhoria da formação, inicial e contínua, do docente de história, mediante a realidade que se observa atualmente no âmbito nacional. De fato, a lei não é capaz, sozinha, de modificar a realidade da educação, tão pouco a formação inicial e contínua docente, mas proporciona efeitos no que tange a essa realidade, uma vez que promove a reflexão do que seria ideal.

De acordo com Carvalho (1998), atualmente, emerge a necessidade de uma política pública de formação que trabalhe amplamente e integralmente a condição do profissional docente- carga horária, remuneração, carreira e formação contínua, entre outros. Para que haja melhoria na qualidade de ensino é essencial que se invista na valorização dos professores. Tal ideia está prevista no Artigo 206, inciso V, da nossa constituição, onde se lê: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei (...)”. Princípios estes que também estão fundamentados no artigo 67 da Nova LDB. Nesse sentido, buscaremos, neste estudo, destacar os pontos centrais contidos na

Nova LDB em relação aos cursos e programas de formação de professores. Historicamente, há mais de trinta anos os cursos voltados à formação de profissionais da educação foram fundamentados, legalmente, na primeira LDB e seus complementos, principalmente os introduzidos pelo período ditatorial brasileiro. Com a Nova LDB, no que se refere aos profissionais da educação, são estabelecidas várias normas condutoras, dentre as quais:

(...) as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente (CARVALHO, 1998, p.82).

Mais adiante, abordaremos os temas supracitados. No entanto, num primeiro momento, faz-se necessário ilustrar como se organiza a educação brasileira, seus níveis e modalidades, de acordo com a Lei nº 9.394/96:

Quadro 1: Níveis e modalidades da educação brasileira de acordo com a lei nº 9.394/96

EDUCAÇÃO SUPERIOR		
Pós - graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Sequenciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	
Educação Infantil	Pré- Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngue e intercultural		

*Fonte: CARVALHO, Djalma Pacheco de (1998, p. 83)

A partir da análise do quadro, pode-se observar que a educação brasileira está organizada em dois níveis, a educação básica e superior. Há ainda outras modalidades de educação, as discriminadas como educação profissional e tecnológica, a EJA (Educação de jovens e adultos), o ensino supletivo e a educação escolar para os povos Indígenas.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20/12/96, artigo 61, a formação dos profissionais da educação tem como foco “(...) atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, mediante a existência de uma “sólida formação básica” para os professores, a relação “entre teorias e práticas”, por meio da realização de estágios supervisionados e a “capacitação em serviço” (BRANDÃO, 2010, p. 140). Merece ressalva que a “associação entre teorias e práticas”, prevista no inciso II, artigo 61, é indispensável para qualquer formação profissional e, especialmente, para a área da educação, campo onde, espera-se que, de fato, sejam indissociáveis. Engendrar “(...) condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação” (CARVALHO, 1998, p. 84).

Segundo a LDB, para atuar na Educação Básica, é requisito formação em nível superior, em Universidades, Institutos Superiores de Educação, Faculdades (integradas e isoladas), e Centros Universitários. Neste tocante, vale destacar, a criação dos Institutos Superiores de Educação, com o objetivo de manter cursos de formação inicial e contínua para profissionais da educação. Em dias atuais, nos preocupamos em questionar sobre quais os reflexos que tal feito possa ter gerado sobre a realidade observada. Embora Carvalho (1998), explique que tais efeitos poderão ser vistos somente no futuro, é importante salientar que, para a maioria das Universidades e Instituições de Ensino particular: “(...) não haverá muito problema a ser resolvido, se o critério for, como costuma ser, o da lógica do capital e do lucro” (p. 86). Já no que se refere às Instituições públicas, e nas privadas “(...) voltadas para as reais finalidades da educação e do ensino, muitos serão os problemas para resolver, gerados por conflitos entre as estruturas existentes e as que se pretende inovar” (CARVALHO, 1998, p. 86). Dessa maneira, cada

lugar deverá solucionar de uma forma, a partir de discussões e reflexões, que possam nortear os rumos a serem seguidos.

No artigo 62 da Nova LDB, título VI, que trata dos Profissionais da Educação, consta que é de responsabilidade da União, Distrito Federal, os Estados e municípios, promover, de modo colaborativo, a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais, podendo ser as duas últimas realizadas em forma de EAD. Em relação à formação inicial, o inciso 3º estabelece que deverá acontecer, preferencialmente, no ensino presencial. Ainda dentro deste mesmo assunto, no que tange aos cursos e programas de formação profissional, vemos a introdução de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, Lei nº 9394, de 20/12/96, art. 63, II).

A partir do exposto, podemos elencar alguns pontos centrais. O primeiro deles é que da forma como está explicitado, demonstra “(...) uma postura que leva à desqualificação da formação docente”, uma vez que não se preocupa especificamente com a “(...) formação de quadros para a educação profissional e, também, não se trata de uma norma necessária para atender ou atenuar problemas regionais, locais ou de caráter transitório” para o provimento de docentes habilitados (CARVALHO, 1998, p. 87). Se assim fosse, haveria um parágrafo destinado a tal condição. Nessa perspectiva, conclui-se que se qualquer pessoa pode se tornar professor, basta o estudo de matérias pedagógicas. A profissão docente deixa de se identificar com o desejo inerente e primaz do sujeito em ser professor e passa a ser, também, uma alternativa até mesmo em casos de desemprego ou busca de caminhos que propiciem um melhor rendimento do que o sujeito se encontra. Dessa forma, se beneficiam o que Carvalho (1998) denomina “escolas empresas”, cuja preocupação centra-se no lucro e não em uma formação consistente. Com as mais variadas finalidades, cada vez mais, docentes tem buscado cursos, principalmente em formato EAD, para aprimorar os conhecimentos, preencher as lacunas da formação inicial, cumprir com as exigências dos locais onde atuam ou possuir um método que os possibilite lidar com os obstáculos presentes em sala de aula- aspecto que aprofundaremos no último capítulo deste estudo.

2.3 A formação do professor de História em tempos atuais

Mediante as transformações tecnológicas que vem ocorrendo com maior velocidade desde os finais do século XX e início do XXI, surge a indagação: Os cursos de formação inicial, voltados à formação de professores de História, estão formando os futuros docentes para lidar com alunos que acompanham tais inovações e acabam por trazer certas exigências para dentro das salas de aula? Basta observar os projetos político pedagógico da maioria dos cursos de licenciatura, público ou privado, espalhado por todo território nacional. A grade curricular permanece, em sua grande maioria, como há trinta anos, sem grandes alterações frente às transformações do conhecimento e da clientela escolar. Assim, vários estudos tem se voltado para esta temática, dentre os quais o artigo de João Batista Gonçalves Bueno et al (2015), intitulado *Formação de professores de História: o desenvolver das noções de interação, de significação e de identidade*. Nesse trabalho, os autores iniciam sua análise sobre o que as constantes transformações têm ocasionado na Educação básica, fazendo com que docentes do ensino superior, formadores de professores, reflitam cada vez mais sobre o assunto. Ademais, através de ações, ministérios públicos, passaram a mostrar certa preocupação em torno do assunto, considerando a gradativa diminuição da procura por cursos de licenciatura desde 1990. Segundo Bueno et al (2015), o cerne dessa questão - que é notável não só no Brasil, mas também em diversos países do bloco ocidental-, centra-se na desvalorização destinada ao professor: baixos salários, desestrutura das instituições escolares, falta de entrosamento entre o docente, discente e os demais que compõem o quadro escolar. Assim, muitos deixam a profissão tão logo o início da carreira, devido a soma de todos os fatores acima citados.

Mediante a constatação da desvalorização da profissão docente, de acordo Bueno et al (2015, p. 94), em fins do século XX, mais especificamente a partir de 1980, passou-se a ser desenvolvido investigações em torno da formação inicial e continuada de professores de História, tais como:

(...) a história do ensino de História, as formas de produção e uso dos materiais didáticos, os embates acerca da elaboração dos documentos curriculares, a educação patrimonial, o processo de

Desse modo, houve maior preocupação em busca de uma reflexão em torno de como se dava o processo de ensino aprendizagem em História. Analisando tal contexto, professores universitários passaram a se dedicar as disciplinas referentes às práticas de ensino e estágio, aprofundando diálogos com os conhecimentos concernentes à Pedagogia, Psicologia e demais Ciências Sociais, abrindo o leque para além de um curso de formação inicial restrito somente aos saberes teóricos peculiares da História. (BUENO et al, 2015). Bueno et al (2015, p. 96), buscam tratar deste assunto “(...) a luz de três conceitos que são relevantes para a formação de professores de História: a interação, a significação e a identidade”.

Para estes autores, tais conceitos se inter-relacionam, porém no que tange à *organização do ensino* e o *desenvolvimento do trabalho docente*, destaca-se os modos pelos quais acontece o processo de interação em dias atuais: “(...) pois grande parte das relações interpessoais entre os jovens têm sido mediadas pelas novas tecnologias digitais” (BUENO et al, 2015,p. 96). Assim, para trabalhar este assunto, Bueno et al (2015), tem como ponto de partida as seguintes indagações:

(...) qual é a compreensão que o licenciando tem sobre seu futuro papel de formador? Como ele poderá refletir sobre suas próprias experiências pessoais no interior da escola? Como reconhecer as relações que pressupõem a alteridade entre ele e os estudantes? Quem são os sujeitos (outros) estudantes? Como o jovem da atualidade se vê e se percebe na Educação Básica se relacionam com os conhecimentos? Os estudos da disciplina de História potencializam transformações em suas vidas? (p. 97).

Dessa forma, tais questões tornam possível refletir sobre as várias vertentes existentes no âmbito da construção das interações entre docentes e discentes.

A interatividade vai acontecendo no decorrer do ano letivo e, na maioria das vezes, fica por parte do docente estimular a ação. O professor de História, considerando as diferenças presentes numa sala de aula, deve buscar compreender a história de vida dos discentes, bem como o funcionamento das relações sociais da comunidade em que estão inseridos. Neste processo, o professor atua como um pesquisador e, “(...) ao fazer isso, cria uma imagem da

turma e tem a chance de adquirir um domínio de conhecimentos que pode potencializar a projeção de ações de ensino que o aproxime de seus estudantes” (BUENO et al, 2015, p.98).

Outro aspecto colaborativo no processo de construção da interação docente- discente, citado por Bueno et al (2015), se refere à afetividade, pois torna o desenvolvimento do trabalho mais pessoal. Assim, em seu dia-a-dia, o professor tem a possibilidade de: “(...) recorrer aos conhecimentos históricos para criar relações entre tempos distintos que despertem as emoções afetivas nos estudantes” (BUENO et al, 2015, p. 98). Ademais:

(...) o professor pode explorar questões históricas relativas aos problemas étnico- raciais e de gênero, que expressem diferentes valores éticos ou, então, preconceitos que potencializam o reconhecimento da alteridade entre os variados indivíduos e grupos que compõem a sala de aula e a sociedade.

Ou seja, percebe-se a existência de vários temas que poderiam ser trabalhados, tendo em vista a aproximação com a realidade dos alunos.

Sobre o engendramento dos *processos de significação* de acordo com Bueno et al (2015), os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), propõem metodologias para o ensino de História, cujo conceitos históricos possam ser apreendidos não somente dentro dos muros das escolas, mas adquiridos também a partir de situações cotidianas. Desse modo:

Os PCN's partiram de concepções teóricas que relacionavam três visões de ensino-aprendizagem: a teoria construtivista de Jean Piaget, que valoriza os processos de desenvolvimento cognitivo e operatório por faixas etárias; a teoria histórico- cultural de Vigotsky, Luria e Leontiev, que valoriza os processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana; e a teoria de Ausubel, que valoriza a aprendizagem significativa e que leva em conta os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de outros saberes (BUENO et al, 2015, p.99).

Assim, para que haja o processo de ensino significativo, considera-se que os conteúdos tenham algumas relações com as atuais informações que estão recebendo.

Segundo Bueno et al (2015) para que o ensino de História seja significativo é necessário que os futuros professores entendam que o livro didático deve ser utilizado para além de leitura de textos e resolução de questões, mas que sejam privilegiados e aprofundados os conhecimentos

prévios dos alunos, relacionando àquilo que será abordado às situações que fazem parte do seu dia-a-dia. De acordo com tal ideia, é possível o docente investigar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos anos precedentes, contribuindo “pontes” entre o hoje e o ontem do aluno:

Essas atividades, (...) poderiam ser pensadas com o propósito da elaboração de leituras plurais sobre a História, potencializando a produção de reflexões sobre as mudanças e permanências que ocorreram com o passar do tempo. Esse tipo de prática de ensino abre a possibilidade para que os professores estabeleçam relações entre os conhecimentos e épocas distintas, (...) Consideramos que é a partir da construção dessas relações conceituais que os estudantes podem compreender, criar argumentos e explicações sobre como tais questões ainda são importantes nos dias atuais (BUENO et al, 2015, p. 100).

Assim, os estudantes tem a possibilidade de entender como indivíduos que viveram em outros períodos históricos, influenciam os mais variados modos de enxergar o mundo e definir opiniões em dias atuais, fundamentando suas ideias. Todavia, tal proposta de ensino significativo torna-se possível somente quando já estabelecida à interação. Apenas a partir daí é que o professor conseguirá adentrar o mundo do estudante e poder realizar um ensino significativo, problematizando acontecimentos presentes que são próximos à realidade dos alunos.

No que se refere à identidade, terceiro e último conceito trabalhado por Bueno et al (2015), considerado relevante para a formação de professores de História, é comprovado pela História que esta disciplina sempre:

(...) foi vinculada à legitimação do Estado e a conformação das nações. Estes objetivos eram buscados por meio do ensino das noções de identidade nacional e do sentimento de defesa da pátria (BUENO et al, 2015, p. 102).

Por outro lado, meados do século XIX, até a contemporaneidade, mudanças conceituais ocorreram no que tange aos aspectos nacionais, civis e da pátria. Tal noção encontra-se embasada nas considerações trabalhadas por alguns autores, como Marc Ferro ⁵, que define ser a História: “(...) uma disciplina escolar que sempre esteve a serviço da construção da identidade nacional” (BUENO et al, 2015, p. 102). Ainda de acordo com Bueno et al

⁵ Para maiores detalhes conferir FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en le mundo enterro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

(2015), fazendo um percurso pela história, é possível detectar que, durante a ditadura militar brasileira, o ensino da disciplina de História buscou enfatizar certa exaltação da pátria, com comemoração de datas nacionais e enaltecimento dos símbolos patrióticos. Tal feito tinha em vista combater um inimigo, denominado comunismo que, no período citado, “ameaçava” impor um Estado totalitário em detrimento da democracia. Já em dias atuais, as ideias de identidade são baseadas nos parâmetros de direito à educação, propostos pela UNESCO, para a construção de uma identidade que se privilegie noções de *transnacionalidade e transculturalidade*.

Esses conceitos de mudança de identidades nacionais para transnacionais são defendidos pelos Estados interessados em construir os blocos econômicos, dentre os quais destacamos Mercosul, União Europeia, North American Free Trade Agreement (NAFTA) e Asia- Pacific Economic Cooperation (APEC) (BUENO et al, 2015, p. 106).

Então, tendo em vista beneficiar os blocos econômicos presentes no mundo atual, busca-se, de certa forma, *apagar* memórias individuais ou coletivas, e também construir ideologias baseadas em concepções pré-formadas de como enxergar o mundo, pensar e engendrar os saberes (BUENO et al, 2015).

No presente tópico, partimos do questionamento sobre como os professores de História deveriam ser formados na contemporaneidade, mediante as intensas transformações que vem acontecendo em vários aspectos da nossa sociedade.

Mencionamos a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, buscando sobre a importância de haver um equilíbrio entre as disciplinas pedagógicas e específicas para se formar o professor. Não obstante, mediante a existência de lacunas na formação, esta só poderá ser preenchida através da formação continuada. Em outro momento, vimos que a busca pela carreira docente tem diminuído com o passar do tempo e, não raro, observa-se professores que optam por abandonar a carreira. Tal fato pode ser atribuído às más condições de trabalho oferecidas ao professor como, por exemplo, baixa remuneração, salas de aula superlotadas e ausência de recursos. Àqueles que permanecem, devido aos baixos salários, veem-se obrigados a trabalhar em mais de um local. Mediante tais condições,

concluímos que o corpo docente, em sua maioria, não possui aparato para acompanhar as inovações que perpassam a arena educativa em tempos atuais e a formação continuada docente torna-se comprometida, favorecendo a inexistência de mudanças nas práticas pedagógicas, prevalecendo, assim, modelos educativos tradicionais.

2.4 O estágio, a prática de ensino e suas contribuições para a formação do docente de História

Neste tópico partimos da indagação sobre em que medida, a realização do estágio supervisionado e a prática de ensino nos cursos de formação inicial de História, pode contribuir para a futura atuação docente. Assim, num primeiro momento, lançaremos o olhar sobre o estudo de Fonseca e Martino (2015), que buscaram compreender os subsídios oferecidos pelo estágio supervisionado e a prática de ensino para a formação de novos professores. Em seu trabalho intitulado *O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História*, os autores citados analisam os aspectos teóricos e práticos que abarcam a formação docente de alunos do curso de licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, Franca, considerando, principalmente, o momento em que os mesmos devem realizar regências e estágios na rede pública. Fonseca e Martino (2015), relatam que foi possível observar ao longo dos anos, certo “choque” com a realidade da profissão docente por parte dos discentes quando adentram a escola pública. A situação ainda se torna mais grave quando se trata de licenciandos oriundos de escolas particulares, uma vez que não estão habituados ao que se via. Tais fatos favoreceram a elaboração de inúmeras indagações:

Partiu-se do pressuposto de que o estágio, realizado na licenciatura, na maioria das vezes caracteriza-se como um espaço isolado na formação de professores, nem sempre unindo os conteúdos teóricos apreendidos no decorrer do curso às atividades desenvolvidas fora da universidade (FONSECA e MARTINO, 2015, p. 156).

O conteúdo proposto no curso de formação inicial “(...) pouco contribuem na realização das atividades previstas pelo estágio e pela prática

de ensino” (FONSECA e MARTINO, 2015, p. 156), posto que há um desequilíbrio na matriz curricular, sendo a maior ênfase destinada ao bacharelado/ pesquisa, em detrimento das matérias pedagógicas. Esta situação ocorre em outros programas, como veremos mais adiante, mas também na Unesp de Franca, lugar de pesquisa selecionado pelos autores que, por hora, embasam nosso estudo:

(...) a grade curricular, ainda em formato “três mais um” (três disciplinas de caráter histórico- historiográficas para uma de conteúdo didático- pedagógico) acaba por levar o aluno a uma formação desigual, no que diz respeito aos conteúdos teóricos e vivência prática enquanto educador (FONSECA e MARTINO, 2015, p. 157).

Desse modo, não raro, o recém formado adentra o seu *locus* de trabalho com pouca ou nenhuma informação sobre ele. Esta ideia merece maior reflexão e ações que visem ao menos amenizar tais dificuldades tão presentes em cursos de formação de professores que contemplem o bacharelado e a licenciatura.

A prática de ensino e o estágio supervisionado, para além de contribuir para a formação do estudante, promovendo reflexões e aprendizagens de grande significância, servem para possibilitar um melhor contato deste com a profissão que logo assumirá.

Segundo Fonseca e Martino (2015), a prática de ensino objetiva contribuir para a relação teórico- prática do discente e deve ser realizada, ao menos, 50% em escolas públicas e, a partir dela, cabe ao futuro professor criar práticas pedagógicas de acordo com os conteúdos de sua formação. O documento que rege é a Resolução CNE/CP n. 2/2012, art. 1, onde consta também que, para os cursos de licenciatura, são necessárias o cumprimento de 400 horas de prática, distribuídas do começo ao final do curso. Dentro deste mesmo assunto, Agostini e Paim (2006) analisaram relatos de docentes formados pela Unochapecó, nos anos de 2000 e 2002. Durante as entrevistas, constatou-se que o curso de História da universidade citada, requer mudanças em relação ao método de ensino e problemas internos. As primeiras críticas elencadas dizem respeito à desatualização da bibliografia exigida para leitura. Um dos entrevistados relatou que se formou há quase uma década e os textos de leitura obrigatória na universidade em nada mudaram.

Outro aspecto criticado foi à forma como os estágios podem ser realizados, pois nessa universidade os alunos não necessitam frequentar salas de aula para a realização dos mesmos, basta frequentar cursos de formação (AGOSTINI; PAIM, 2006). É unânime a ideia de que “O estágio representa para o aluno uma oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude” (PONTUSCHA, 1991 *apud* AGOSTINI, 2006, p. 191). Nesse ponto de vista, no estágio é que também se obtém a experiência para ser usada em sala de aula, uma vez que o aluno tem a possibilidade de mudar metodologias tradicionais que até então haviam lhe servido de referência, olhar criticamente e, sobretudo, transformar o aluno em agente histórico:

O estágio deve ser uma experiência criativa e enriquecedora para o futuro professor, e não, um espaço onde vai reproduzir na prática, ensinar não é, apenas, transmitir conhecimentos; é fazer do aluno o agente da construção de seu próprio saber e de sua prática social. Cabe ao professor prover as experiências adequadas e necessárias e orientar alunos na vivência dessas experiências (REGO, 1992 *apud* AGOSTINI E PAIM, 2006, p. 191).

Assim, na realização do estágio, o futuro docente que está em formação deve compreender que não deve apenas reproduzir conteúdos apreendidos em sua formação inicial, mas enxergá-lo como espaço para aquisição de experiência e entendimento de sua função em sala de aula que é formar cidadãos conscientes de seu papel histórico. Ademais, o futuro professor poderá fazer com que sua experiência seja positiva e, aos poucos, construirá a sua própria forma de atuação em sala de aula, sua identidade (AGOSTINI; PAIM, 2006).

Por outro lado, ressalta que o estágio não deve estar desvinculado da pesquisa, pois o docente deve ter em vista a produção do conhecimento e não ser apenas um executor de conteúdos existentes em livros didáticos. Para tanto, os professores entrevistados no estudo de Agostini e Paim, sinalizaram que o estágio deve ser sempre guiado, acompanhado por um professor para que os resultados sejam positivos.

Sobre a correlação entre teoria e prática, o estudo realizado demonstra que a primeira propiciou uma melhoria na atuação, porém divergências neste âmbito, segundo as autoras, permanecem, uma vez que:

(...) uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidencia da dicotomia existente entre a teoria e prática (AZEVEDO, 1991 *apud* AGOSTINI, 2006, p. 195).

Desse modo, percebe-se nitidamente a eminente necessidade de se atrelar teoria e prática.

Apesar de todos os problemas elencados até aqui, alguns professores mencionaram também a grande *disputa* que existe atualmente entre o profissional docente e as novas tecnologias, o que revela a urgente necessidade de modificação na formação docente e na metodologia de ensino. Foi no estágio que alguns buscaram modificar o modo de ensinar, abandonando um pouco o giz e a lousa, fazendo uso de recursos tecnológicos em suas aulas (AGOSTINI; PAIM, 2006).

No que tange à presença do professor orientador em sala de aula, muitos entrevistados no estudo de Agostini e Paim (2006) relataram certa insegurança, por medo de estarem sendo avaliados. Os autores sugerem que seria interessante a realização de debates, antes e depois dos estágios de regência, com o objetivo de promover a cooperação. Falar do que se espera e o que acontece na prática, poderia propiciar, talvez, maior segurança.

Outra crítica que aparece nos relatos, diz respeito ao uso do livro didático. Os entrevistados explicam que, quando se prepara aula para o estágio, planejam, usam o próprio material, elaboram seus textos, mas, quando começa a trabalhar, a maioria das escolas faz uso do livro didático. Tal situação faz questionar se as universidades estão, de fato, preparando os futuros professores para a realidade que terão que enfrentar. Além do mais, consideram que os professores atuantes na escola pública estadual, não possuem tempo para planejamentos e tornam-se escravos do livro didático (AGOSTINI; PAIM, 2006).

Talvez a saída encontrada para a questão da relação entre teoria e prática, não esteja no aumento do número de horas dedicadas a um, em detrimento do outro, mas que haja uma maneira inovada de produzir conhecimento. Nesse quesito, pode-se pensar no uso de uma metodologia que seja atrelado o estágio ao trabalho de conclusão de curso:

Na graduação realizada pelos depoentes, os acadêmicos são orientados no período do estágio a trabalhar com o tema do projeto de pesquisa. Esta experiência vem demonstrando grande participação dos alunos e assim proporcionando mais interesse pelas aulas de História. Pois, os temas das pesquisas que foram trabalhados fazem com que os alunos se sintam sujeitos da História e assim juntos possam produzir novos conhecimentos (AGOSTINI; PAIM, 2006, p. 198).

Dessa maneira, a relação entre o estágio e o trabalho de conclusão de curso, faz com que o futuro professor tenha maior domínio do assunto e, conseqüentemente, mais segurança durante a realização do estágio.

Tendo em vista os pontos elencados até aqui no que se refere ao estágio, devemos considerá-lo, nas palavras de Agostini e Paim (2006, p.199): “(...) a partir de uma perspectiva nova, como espaço de trabalho e formação e também como encontro entre experiência e conhecimento”. Ainda dentro deste mesmo tema, Flávia Eloisa Caimi (2009), em seu artigo *A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial*, ressalta a necessidade de ir ao encontro de possibilidades que visem sanar a situação da formação de professores de história, pois já não basta mais apenas fazer denúncias ou descrições. Para tanto, tem como foco:

(...) a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de acadêmicos de História em situação de estágio curricular, atentando mais para suas potencialidades, conquistas e avanços do que para suas provisórias limitações, embora não me furte a tentar compreendê-las. Ao invés de erigir prescrições a respeito do que os professorandos⁶ deveriam ou não realizar em suas aulas, tenho procurado compreender o que eles fazem, por que agem de determinada maneira, de que processos cognitivos e de quais sentidos produzidos derivam suas escolhas e decisões em sala de aula. (CAIMI, 2009, p. 28).

A autora parte de considerações sobre os processos de aprendizagens realizados no curso de licenciatura em História de uma universidade do Rio Grande do Sul. Assim, o estudo de Caimi (2009), surge de uma pesquisa-intervenção feita com vinte e seis alunos de graduação em História, em fase de finalização do curso, quando do cumprimento do estágio obrigatório. Com o objetivo de investigar o saber fazer docente, esta autora faz uso de metodologias no andamento da disciplina que seriam capazes de oferecer apoio no processo de formação dos licenciandos e coletas de dados da pesquisa. A primeira estratégia metodológica objetivou:

⁶ A autora faz uso da terminologia “professorando” para referir-se a passagem de aluno- professor.

(...) a inserção do grupo- sujeito num *ambiente virtual de aprendizagem* especialmente proposto para a disciplina, com vistas a potencializar as trocas individuais e fomentar processos de conceituação da ação docente numa perspectiva coletiva e cooperativa e (...) a instauração de um processo de escrita *memórias de aula*, como condição possibilitante para ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente. (CAIMI, 2009, p.30).

Os primeiros dilemas encontrados no estágio, que foram enfrentados pelos professores e registrados nas memórias de aula ou no ambiente virtual ⁷, se referem ao grande desinteresse dos alunos demonstrada também na falta de vontade pela realização das atividades e, ainda nos registros. A partir deste estudo, a autora expôs que é possível perceber claramente que há uma idealização de aluno por parte dos docentes em formação, que não é visto na prática. Além disso, as estratégias utilizadas pelos futuros professores, são basicamente as mesmas que experienciaram em algum momento em sua própria vida: ameaças com notas, reprovação, punição por parte da direção, entre outros (CAIMI, 2009). Desse modo:

O confronto entre as expectativas- geralmente positivas e idealizadas- acalentadas pelos professorandos e o contexto escolar que se lhes apresenta demanda a implementação de estratégias emergenciais, lançando-os à adoção de medidas “não autorizadas” pelo referencial construído na formação profissional, mas amplamente utilizadas e legitimadas no contexto e na tradição escolar. A distância entre o ideal de uma teoria ainda não suficientemente apropriada e o real de um contexto de emergência e imprevisibilidade faz aflorar concepções e práticas tidas pelo discurso acadêmico como tradicionais, produzindo oscilações entre a tradição e a inovação, entre o *possível* naquele momento da sala de aula e o *necessário* numa proposta pedagógica progressista. (CAIMI, 2009, p. 33).

Dessa forma, para conseguir alcançar os seus objetivos, o futuro professor começa a ter comportamentos próprios da *tradição escolar*, como dito acima, devido ao não preparo adequado para lidar com as mais variadas situações que possam surgir em seu cotidiano. Dos pontos analisados, Caimi (2009), conclui que os *professorandos* acabam por reproduzir os hábitos de seus antigos professores, no intuito de manter a ordem em sala de aula para obter êxito em suas propostas.

⁷ Para saber mais sobre o programa *ambiente virtual* e o funcionamento das *memórias de aula*, ver CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

No que tange às contribuições pelo estágio no enfrentamento dos diversos dilemas impostos pela prática, a partir da interação e socialização das experiências dos novos docentes, os relatos observados no ambiente virtual e nas memórias de aula, “(...) os professorandos vão produzindo outros/diferentes sentidos sobre a profissão” (CAIMI, 2009, p. 35). Constatase, assim, o surgimento de um olhar diferenciado sobre o ser docente, a escola e os alunos. Nota-se que os futuros professores, se aproximam, de modo gradativo, “(...) de uma atitude mais reflexiva da docência (...), do reconhecimento de inúmeras possíveis causas dos conflitos, dos efeitos de sentido que suas ações produzem perante os alunos” (CAIMI, 2009, p. 36). Ainda sobre a importância da realização do estágio na graduação, esta autora constata que os professores em formação deixam de ver a sala de aula como um espaço somente de ansiedades e inseguranças, mas um local de conquistas também. Dessa maneira, percebe-se o aporte positivo do estágio na formação do novo professor que, analogamente, aos poucos:

(...) revela maior compreensão de que a aula, como espaço privilegiado de ensino- aprendizagem, não se faz pela vontade exclusiva o professor (...), atuam como maior disposição de ouvir o aluno, (...) num exercício de alteridade que contribui para superar o olhar dicotômico da relação professor- aluno. Reconhecem a necessidade de construir a relação pedagógica sobre as novas bases (...). Evidenciam, em certa medida, a superação de posições defensivas e/ou acusatórias quanto aos obstáculos e perturbações externas à sala de aula, em favor de atitudes explicativo-compreensivas das diversas situações restritivas e/ou impeditivas do trabalho docente (CAIMI, 2009, p. 37).

A partir da leitura do trecho supracitado, é possível notar as mudanças ocorridas na postura do aluno que aprende a ser professor e realiza o estágio. Ao ter contato com o sujeito de seu trabalho, realiza uma didática não mais de punição, mas de compreensão perante as mais diversas situações impostas por sua prática. Em dias atuais faz-se necessário um professor investigativo, que torne sua aula um diálogo criativo, capaz de envolver os discentes, retirando-os de uma condição de passividade, prática que se torna viável a partir da realização do estágio em sua formação, como foi visto (CAIMI, 2009).

No que se refere ao cumprimento do conteúdo, segundo Caimi (2009), a partir dos dados analisados em seu estudo, emergem algumas eventualidades entre efetivar o que foi estabelecido no plano de aula ou atentar

às circunstâncias mostradas pelos discentes, questões estas que são colocadas como preocupantes pelos alunos.

Considerando o estágio sob outra perspectiva, ou seja, àquela que está dentro dos muros das universidades, Caimi (2009, p. 40), relata que:

Dentre as principais mudanças operadas na legislação concernente às licenciaturas nos últimos anos, a ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios constitui, seguramente, a que mais gerou polêmicas e controvérsias entre os profissionais que atuam nos cursos de história. Isso porque colocou em questão a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados e forçou a que fosse repensada, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação entre “conhecimentos específicos” e “conhecimentos pedagógicos”. Sem entrar no mérito dessa polêmica, acredito que tanto uns quanto outros- sem qualquer hierarquia de valor e importância – são fundamentais na formação do professor de história.

Nessa perspectiva, no que tange à dicotomia teoria e prática, entende-se, para esta autora, a importância de serem trabalhados em medidas equivalentes nos cursos de formação inicial.

De acordo com a autora é de suma relevância que se invista, durante o curso, “num processo pedagógico”, que permita aos futuros profissionais, “(...) como sujeitos do conhecimento, construir posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva” (CAIMI, 2009, p. 40). Em outras palavras, seria aprender o quê e como fazer com os conteúdos aprendidos durante o curso de formação inicial. E, pensar o curso de formação inicial como prática reflexiva sobre o que se faz, requer o reconhecimento do docente como alguém que constrói seus saberes ao longo de suas vidas, não o caracterizando como um sujeito que apenas transmite “(...) os saberes trazidos do exterior pelos que supostamente detém os seus segredos formais” (CAIMI, 2009, p. 40). Sob esse ponto de vista, significa entender a importância da atuação docente em sala de aula como forma de possibilitar maior reflexão em torno daquilo que o futuro professor realizará, cotidianamente, em sua profissão. Todavia:

O modelo de treinamento, ainda tão presente em muitas propostas de formação inicial de professores, embora aparentemente possa amenizar os receios e ansiedades que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para alcançar a diversidade e complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside no fato de separar o *fazer* e o *compreender*, de

dicotomizar a *ação* e a *reflexão*, de dissociar a *prática* e a *teoria* (CAIMI, 2009, p. 41).

Assim, para a autora emerge a necessidade de romper com modelos em que se privilegie a separação em detrimento da junção dos conceitos a serem trabalhados para a formação do professor. Para esta autora, teoria e prática, agir e refletir, devem ser, saber o que se faz e por quê se faz em sala de aula, é primordial para a formação do profissional docente.

Em tese, analisando os aspectos que foram abordados como, por exemplo, a insegurança, a inter-relação entre teoria e prática, o planejamento das aulas, fica nítido a necessidade de mudanças que devem ser realizadas nos cursos de formação superior, no sentido de fazer com que, de fato, o estágio contribua positivamente para a formação docente. Longe da pretensão de esgotar o tema, esta sessão teve como objetivo promover maior reflexão em torno da temática referente as formas como são abordadas na graduação as relações do professor em formação com o seu futuro local de trabalho.

Considerando que o futuro docente possui saberes anteriores- construídos antes mesmo de adentrar o curso de formação inicial-, e saberes engendrados durante e após o curso – já na prática cotidiana-, buscaremos adiante, estudar mais de perto as teorias que nos oferecem uma abordagem mais aprofundada daquele que se dedica ao ofício docente.

3. OS SABERES DA DOCÊNCIA E O PROFESSOR REFLEXIVO: COMO ESSAS TEORIAS PODEM CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

A presente seção tem como objetivo apresentar a contribuição das teorias sobre os Saberes da Docência e do Professor Reflexivo, para a formação continuada de professores. Para tanto foi realizado um estudo bibliográfico dos autores: Maurice Tardif, Selma Garrido e Isabel Alarcão, em função da grande inserção desses autores no cenário nacional. Para tratarmos dos Saberes da docência faremos uso da teoria de Maurice Tardif e Selma Garrido. Já em relação ao Professor Reflexivo nos baseamos em Pimenta e Isabel Alarcão. Este estudo possibilitou maior reflexão em torno da temática referida, contribuindo em grande medida para a análise dos dados que serão expostos na seção seguinte.

3.1 Saberes da docência

Ao analisar a prática do profissional docente refletimos sobre quais são os saberes que esse profissional possui. Os professores sabem alguma coisa, mas o quê, de fato? Maurice Tardif (2011) quando trata dos saberes docentes, indaga se estes são apenas *transmissores* do que é produzido por outros, qual o papel do professor na produção de saberes pedagógicos, e se as doutrinas e ideologias educacionais poderiam ser constituidoras do todo o saber do professor.

Partindo-se daí questionamos de onde vem os saberes que os professores concretizam, cotidianamente, em sala de aula. Esses saberes são oriundos do conhecimento obtido na universidade ou saberes adquiridos a partir da experiência? Os professores buscam aprimorar a sua prática através de formação continuada?

No livro *Saberes docentes e formação profissional* Maurice Tardif (2011) estabelece que não deve haver uma separação entre o conhecimento advindo da universidade, e a realidade vivida pelo professor no cotidiano escolar. Este autor defende a ideia de uma relação entre os saberes da

formação profissional e aqueles extraídos da prática docente. Para tanto divide os saberes que compõem a profissão docente em quatro, e os define como plurais, mesclados pela junção dos *saberes da formação profissional*, *saberes disciplinares*, *curriculares* e *experenciais*. Convém, num primeiro momento, explanar a significação de cada um deles de acordo com este autor.

Os *saberes da formação profissional* são aqueles oriundos da formação inicial, adquiridos nos cursos voltados à formação de professores. Já os *saberes das disciplinas* advêm das diversas áreas do conhecimento, da forma em que se encontram hoje nas universidades, discriminados em disciplinas, nas faculdades e cursos distintos. Para os *saberes curriculares* Tardif, determina que estes são, de modo concreto, os programas escolares que os professores deverão aprender a aplicar, sendo os mesmos estabelecidos pelas instituições de ensino. Por fim, estão os *saberes experenciais*, que é a própria prática docente, pois: “(...) brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁸ e de habilidades, de saber- fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39).

Não raro, quando professores são indagados sobre os saberes que possuem e sua relação com os mesmos, a resposta recai sobre os *saberes práticos ou experenciais*, ou seja, aqueles que realizam em sua atuação cotidiana. Contudo, em que consistem esses saberes? Os saberes experenciais não são oriundos nem dos currículos, tão pouco dos cursos de formação inicial, mas correspondem à *cultura docente em ação*, também chamado *saberes práticos*. Ao lidar com condicionantes - problemas concretos da prática -, o docente passa por um processo de formação que o faz desenvolver os *habitus*, que lhe torna capaz de enfrentar estes mesmos condicionantes. Estes *habitus* são estratégias de ação construídas em cima da

⁸ Apesar do texto não fazer referência ao conceito *habitus* proposto por Bourdieu, optamos por defini-lo segundo este autor. Neste caso, trata-se de um conceito que auxilia na compreensão da mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, na formação de uma identidade social, de um sistema consciente/ inconsciente que orienta as pessoas a fazerem escolhas (SETTON, 2002).

experiência, o saber-fazer docente que tem suas origens na prática cotidiana (TARDIF, 2011).

De acordo com Tardif (2011) há considerações importantes a serem feitas sobre os saberes experienciais e, o primeiro deles se refere à relação existente entre teoria e prática. Em outras palavras, a distância que existe entre os saberes experienciais e os saberes obtidos no curso de formação inicial. Neste ponto, há três caminhos que, normalmente, são percorridos pelo profissional docente, a saber, a rejeição, a aceitação e a reavaliação de sua formação inicial. No primeiro, ele rejeita toda a formação recebida no ambiente universitário. Já no segundo, aceita que a formação recebida o auxiliou em alguns pontos e que a universidade não deve ser responsável por tudo. Por fim, o professor reavalia sua formação tentando extrair da mesma o que de bom, e útil, a universidade o propiciou.

Ainda no que tange os saberes experienciais, outra consideração elencada por este mesmo autor, diz respeito ao aprender a ensinar, ou seja, as *estratégias*, o *habitus* adquirido e formado pela prática. Em última análise os saberes experienciais devem ser sistematizados, deixando de ser apenas subjetivos para serem partilhados, no intento não só de *informar*, mas *formar* outros docentes. – professores mais *experientes* junto aos recém-chegados -, para a solução dos problemas postos pela prática. Nesta perspectiva, o professor torna-se também formador (TARDIF, 2002). A prática docente permite também uma avaliação dos outros saberes – disciplinares, curriculares e da formação profissional -, que são incorporados à sua atuação, porém reapresentados no discurso docente. Neste caso a prática pode ser considerada como um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores fazem uma releitura da sua formação, e realizam adaptações às suas necessidades, excluindo o que parecer não ser útil. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53), de forma a provocar uma filtragem e seleção de outros saberes. Isso permite aos professores uma avaliação e revisão daquilo que sabe a fim de “[...] objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Desse modo é necessário que haja uma profissionalização do corpo docente, na qual os professores em seu ofício sejam capazes de reaverem os saberes que possuem, atrelado às situações impostas pela prática cotidiana. Tal ideia possibilitaria um novo olhar sobre a profissão docente, pois sozinhos dificilmente os professores conseguiriam tal feito (TARDIF, 2011). Em tese, professores atuantes, possuidores dos saberes experienciais, podem colaborar nos cursos de formação inicial, socializando seus sabres, partilhando seus conhecimentos de modo a contribuir para a formação dos novos professores. É de suma importância ressaltar que a socialização dos saberes pode contribuir e colaborar para a formação de novos docentes, mas o saber- fazer docente é personalizado, como veremos a seguir.

Baseando-se na ideia marxista de que “(...) toda *práxis* social é, de uma certa maneira, um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador” (TARDIF, 2002, p. 56), este autor destaca que a prática é capaz de modificar a identidade docente⁹.

Eminentemente transformadora, a *práxis* é uma atividade humana em constante interação entre teoria e prática. Aos poucos essa relação teoria e prática vai se tornando consciente, e orienta com maior clareza a ação humana (FREITAS, 2005).

Assim, como já dito no decorrer do capítulo, os saberes docentes são plurais e heterogêneos e compostos por conhecimentos adquiridos ao longo da vida de cada docente. Dessa forma, considerando a pluralidade desses saberes, este mesmo autor os categoriza de acordo com o trajeto percorrido pelos professores na construção dos saberes que fazem uso, cotidianamente, em sua profissão, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.

⁹ Para este trabalho nos pautamos na perspectiva histórico-crítica, da *práxis* como processo que se constrói no cotidiano das pessoas e que nela se constituem como humanos. É atividade concreta do homem que somente se constitui como homem pela *práxis*. É uma atividade prática que constrói e reconstrói o mundo, e transforma a matéria prima dada. (VÁZQUEZ, 1980).

Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós- secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

*Fonte: TARDIF, Maurice (2002, p. 63)

A partir da análise do quadro, merece ressalva que os docentes fazem uso de conhecimentos pessoais e um saber – fazer próprio, valem-se dos programas e materiais didáticos, trabalham tendo por base saberes escolares que se referem às matérias lecionadas, guiam-se na experiência e, somado à isso, preservam características da formação profissional (TARDIF, 2011). A análise do quadro nos permite constatar também que os saberes dos professores não são totalmente produzidos por eles, sendo, muitas vezes, oriundos de espaços anteriores à profissão, sendo *externos* à sua atuação cotidiana.

Assim, pode-se observar a pluralidade do saber docente, bem como suas origens que, em grande parte são externas - adquiridas antes de se formar ou para além de sua atuação cotidiana. Ademais, o saber-fazer docente pode ser caracterizado por um *sincretismo*, ou seja, não é composto por uma única concepção em sua prática, mas várias e não partilham de uma visão tecnicista, onde basta interiorizar teorias e colocá-las em prática, mas são compostos e, somados, transformam-se no próprio fazer docente (TARDIF, 2002)

Para Selma Garrido Pimenta (1997) os saberes da docência podem ser classificados em *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento* e *saberes pedagógicos*. De acordo com esta autora, os *saberes da experiência* são aqueles que dizem respeito à construção da identidade do futuro professor,

pois são construídos na formação inicial e na prática cotidiana. O significado de *saberes da experiência* centra-se no fato de que quando os alunos adentram o curso de formação inicial já carregam consigo uma bagagem experiencial, do ser aluno para tornar-se professor. Assim, estes alunos sabem o que é ser docente através do seu olhar como aluno e, desse modo, tem referenciais sobre o que julga ser um bom professor - aquele que sabe ensinar e o que não -, que o ajudarão, a partir da reflexão, na construção da sua identidade docente. Por outro lado os saberes da experiência são também aqueles que os professores realizam em seu cotidiano. Dessa maneira, nestes saberes podemos observar a junção da reflexão sobre a prática. É nele que “(...) os professores produzem no seu cotidiano e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho” (PIMENTA, 1997, p.8).

Os saberes da docência que se referem ao conhecimento estabelecem que os professores, mais do que informar, são responsáveis por humanizar seus alunos, pois, nos dias atuais, a educação tem como finalidade (...) possibilitar que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (PIMENTA, 1997, p.9).

Os saberes do conhecimento rompem com a ideia do processo ensino-aprendizagem conteudista, cujo método fica longe de se preocupar com a formação cidadã dos indivíduos. Cabe aos professores questionarem sobre qual a importância daquilo que se ensina, ou seja, o quê aquele aluno deve aprender e qual a sua contribuição para os tempos de hoje. De acordo com Alarcão (2001), é preciso analisar a sociedade atual tomar decisões *menos cerebral e mais emocional* e: “Isto pressupõe não só novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades e competências básicas específicas” (p. 103).

Por último apresentamos os saberes pedagógicos. Pimenta (1997) em seu estudo intitulado *Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor*, estabelece que um dos meios de superação está na construção dos saberes pedagógicos para além do que está contido nas ciências da educação. A autora determina que tais saberes sejam elaborados a

partir das necessidades pedagógicas surgidas na prática social da educação, numa espécie de reinvenção de tais saberes a partir da própria prática.

Desse modo, partindo-se de tal ideia as novas formas de se estar na profissão docente devem ser pautadas pela reflexão da prática. Valendo-se dos saberes que já possui, ou seja, daquilo que sabem sobre a educação, os docentes utilizarão mecanismos para questionarem o que fazem. Assim, os saberes pedagógicos refletem não sobre o que se deve realizar, mas sobre o que já foi feito. Nos cursos de formação inicial tal ideia pode-se concretizar a partir do relato, oral ou escrito, dos professores em exercício. No caso dos egressos os mesmos devem se concentrar na busca de sua contínua formação, sendo estas iniciadas pela conscientização da necessidade de aprimorar-se. O profissional docente que não questiona a sua prática está longe de obter total êxito naquilo que realiza (PIMENTA, 1997).

3.2 O Professor Reflexivo

Pimenta (1997) destaca que a realização de pesquisas voltadas a aproximação existente entre teoria e professor prático reflexivo, entraram em cena, em diversos países há 25 anos. Em seu livro *Professor Reflexivo no Brasil*, esta autora se preocupa em estudar as origens e o conceito de professor reflexivo, a partir de seu *principal formulador* Donald Shön e em diferentes autores, bem como sua apropriação no Brasil. Para tanto, num primeiro momento indaga o porquê dessa *moda de professor reflexivo* e explica que desde a década de 1990 tal expressão marcou presença generalizada do âmbito educacional. Assim, num primeiro momento, para distinguir o termo professor reflexivo, enquanto adjetivo, do movimento que se chamou de professor reflexivo (conceito), a mesma parte de sua origem, em Donald Shön. Assim, este autor, nas palavras de Pimenta (2002) indica a necessidade de valorizar a *experiência e a reflexão na experiência* para a formação profissional, defendendo a ideia de que a prática docente é o momento da criação do conhecimento, a partir da reflexão. Shön rejeita o formato de graduação que privilegia o currículo normativo para, posteriormente, realizar a aplicação do conhecimento através do estágio. Ele enfatiza que os currículos

voltados à formação de professores deveriam trabalhar a *capacidade de refletir* (PIMENTA, 2002) a partir da prática do próprio docente, e também de outros profissionais.

Quando se fala de professor reflexivo deve-se considerar as peculiaridades de cada contexto. Vale ressaltar que, em muitos contextos, o docente tornou-se um simples executor de decisões tomadas de cima para baixo e, no entanto, a participação deste na elaboração de propostas é um “(...) requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças (...). E o conceito de professor reflexivo, apontava possibilidades nessa direção” (PIMENTA, 2002, p. 21).

De acordo com Pimenta (2002) os estudos das ideias de Shön permitiriam pensar em questões referentes à formação de professores, dentre as quais, os currículos voltados a formação de docentes reflexivos e pesquisadores e, acima de tudo, a prática da reflexividade no ambiente de trabalho. Assim, entrou em cena a formação contínua de professores no espaço escolar, partindo-se do pressuposto de que esta deve responder às exigências colocadas no cotidiano da atuação docente. Todavia, merece ressalva que a formação contínua não se restringe a uma capacitação ou treinamento professor, pois emerge da própria prática, do saber-fazer docente (PIMENTA, 2002).

Quando se trata da prática reflexiva valoriza-se a construção do saber docente engendrado a partir de sua atuação. A ideia de uma conexão entre formação e profissão docente leva a autora a afirmar a necessidade que se tem de pesquisas que visem o aprimoramento da educação através do estudo da prática, pois entende que tal nexos é um meio para se repensar a formação inicial e contínua de professores.

Todavia, não se pode cair na ideia de que somente a prática seria suficiente para a *construção do saber docente* (PIMENTA, 2002), e que a partir da reflexão seriam solucionados todos os problemas da prática. Nessa perspectiva, Pimenta (2002) lista vários autores que discorrem sobre este assunto, dentre os quais Giroux (1990) e Law (1988). Garrido, referindo-se a estes dois autores, destaca que não se pode reduzir a prática docente a simples reflexão, pois a mesma deve estar atrelada à teoria. Neste caso, a

superação dos limites entre teoria e prática se dará a partir do momento que as teorias possibilitem aos professores compreenderem as dificuldades apresentadas pela prática institucional e pelo contexto histórico-cultural, e de modo que identifique as possibilidades de transformação dessas práticas (PIMENTA, 2002). Assim, para o alcance de melhores resultados, o professor deve apropriar-se das teorias em sua prática e perceber a importância que tem as mesmas nesse processo. Verifica-se que, de um modo geral o que se propõe é o uso da teoria como possibilidade para superar o *praticismo* (PIMENTA, 2002, p. 23).

Por outro lado Pimenta (2002) indaga qual é o lugar da teoria no processo reflexivo e a reflexão coletiva, e destaca que esta possui lugar de relevância na formação docente, uma vez que teoria e prática são indissociáveis. Neste caso o papel da teoria seria o de:

[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais [...] para que assim tenham condição de intervir e transformá-los (PIMENTA, 2002, p. 26).

Verifica-se, assim, que o docente necessita do embasamento teórico para lidar com as situações mais variadas presentes em seu cotidiano escolar. Sobre a reflexão coletiva, esta se destaca como sendo capaz de proporcionar transformações tanto na instituição como na sociedade. Como prática social, a prática coletiva só é possível a partir do compartilhamento de experiências entre os principais atores da educação, os professores. Desse modo, de acordo com Pimenta (2002), as escolas se tornarão *comunidades de aprendizagens*.

Nesse seguimento, questiona-se como o professor deixa de ser apenas um reprodutor para se tornar um intelectual crítico e consciente de que sua ação é capaz de transformar a desigualdade social presente na sociedade. No que tange este assunto, Pimenta (2002) mostra que começam a surgir no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1980, abordagens sobre o trabalho docente, especialmente temas sobre formação inicial e contínua de professores. Como dito anteriormente, o conceito de professor reflexivo começa a se difundir no início dos anos 90- período em que o país passava por

um processo de redemocratização-, com a disseminação do livro *Os professores e sua formação*, de Antonio Nóvoa. Segundo Pimenta, os países que emergem de um longo período de ditadura, como Portugal e Espanha, nos idos de 1980:

(...) identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo (...) e do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática (2002, p. 36).

Assim o período pós ditadura no Brasil configura-se como o reinventar da escola, observando-se a necessidade de se reconfigurar o trabalho docente, pois, se considerarmos a década de 70, é possível constatar intenso controle exercido pelas lideranças em sobre os mesmos. Por outro lado, no tocante a inserção desta teoria nos cursos voltados à formação de professores, o que se vê, na maioria das vezes, são docentes que não possuem conhecimento do *campo educacional*, tendo como guia apenas as ciências da educação, estando assim distantes do lugar de atuação dos futuros professores que estão formando (PIMENTA, 2002).

De um modo geral, sabe-se que a educação reflete a sociedade e também é capaz de produzir a sociedade desejada. Sendo histórica, a educação deve corresponder os mais diversos contextos políticos e sociais que lhes são colocados. Segundo Pimenta (2002, p. 38), na sociedade atual existem dois desafios, o da “(...) sociedade da informação e do conhecimento e a sociedade do não- emprego e das novas configurações de trabalho.

Em tempos atuais as informações são passadas de uma ponta a outra do planeta de uma forma nunca antes vista. Sob esta ótica, pode-se questionar a necessidade da existência do profissional docente, uma vez que este pode, facilmente, ser substituído por sistemas que são capazes de ensinar a longas distâncias. Neste caso, o professor atuaria como mero mediador e “(...) essa política ilustra claramente a lógica do estado mínimo, característica do neoliberalismo” (PIMENTA, 2002, p. 38). Alguns autores realizam críticas a este modelo, estabelecendo que o mesmo não propicia uma aprendizagem significativa, estando preocupados com a quantidade de alunos escolarizados e

não a qualidade do ensino à estes destinados. Ademais, devido a grande rapidez e quantidade de informações presentes na sociedade atual, Pimenta (2002), vê a importância de se distinguir informação e conhecimento, salientando que conhecer não é só obter informações, mas trabalhar as mesmas, ou seja:

(...) analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola (PIMENTA, 2002, p. 39).

E, ainda de acordo com esta mesma autora, tal feito será possível através do professor que reflete e pesquisa sobre o que faz. Portanto, a escola, sendo espaço de formação contínua docente, tendo em vista alguma mudança no âmbito nacional, o professor deve ser aquele que pesquisa a sua prática, pois o mesmo é capaz de produzir conhecimento a partir de sua atuação: “(...) desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (PIMENTA, 2002, p. 43).

Pimenta (2002) ressalta que há a necessidade de condições para que a escola reflita e pesquise, tais como políticas voltadas à valorização do profissional docente, que se refletem em várias dimensões, tais como na redução das jornadas de trabalho e elevação dos salários. Esta mesma autora ressalta também a emergência que há numa formação inicial eficaz, o que se concretizará mediante o investimento das universidades em realizar uma junção da pesquisa no processo de formação de futuro professores- ideia esta que se contrapõe a sociedade neoliberal, que valoriza a quantidade, como já dito, privando profissionais de uma formação de qualidade.

Em seu artigo intitulado *Tendências investigativas na formação de professores*, José Gimeno Sacristán (2002) adverte que, em sua maioria, pesquisas sobre formação de professores é sempre *parcial, desestruturada e descontextualizada*, uma vez que não são capazes de adentrar o cerne do problema. Segundo este autor, os teóricos escrevem sobre professores enquanto os mesmos trabalham. Nesse ponto de vista, cria o termo *metáfora reflexiva* como forma de distinguir aqueles que falam sobre a educação, daqueles que estão na prática de fato, pois mesmo que esses teóricos também

sejam professores universitários, há um abismo entre a sua prática e daquele que leciona no ensino fundamental, por exemplo. Em sua análise, Sacristán enfatiza a existência de teorias que defendem a ideia de que “(...) a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico” e acrescenta, “(...) a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica e investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (2002, p. 82). Mais adiante, este mesmo autor, destaca que a teoria reflexiva exige do professor a reflexão sobre o que faz, no entanto, ressalva, o docente não tem recursos, tempo e saúde mental para tal feito. Outra linha teórica destacada por Sacristán defende a ideia de que o professor deve atuar de acordo com o gosto de seu público, e não o que é estabelecido pela ciência.

Para além de tais teorias, este autor propõe um caminho que, segundo ele, não significa ser a solução, denominado *paradigma do senso comum*. No entanto, ressalta o uso do termo não num sentido banal, mas no sentido atribuído pela Filosofia e Sociologia da ação, a partir de filósofos como Tomás de Aquino, Vico e Gadamer, onde se lê: “senso comum é o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos (...) um senso comum bastante culto e não, a um vulgar” (SACRISTÁN, 2002, p. 84). Desse modo o autor apresenta seis ensinamentos para que seja criada uma fala mais conexa à prática docente- ensinamentos provenientes da Filosofia da ação e Sociologia da ação-, que aqui serão elencados:

1º) No Brasil, os *melhores* alunos não costumam seguir a carreira docente, devido as próprias condições de trabalho dos professores. Na maioria das vezes os *melhores titulados* seguem carreiras na área da medicina e direito, fato que não pode ocasionar a falta de esperança em relação à formação docente;

2º) *Ninguém pode dar o que não tem*. Se o docente não cultiva cultura, não poderá oferecer cultura. É necessário, acima de tudo, que *sejam cultos*, para que assim possam proporcionar cultura;

3º) *Atuamos de acordo com o que pensamos*. No entanto, o pensar docente não significa ciência. Tal ideia está mais relacionada a sua cultura do que à ciência em si;

4º) *Ainda que pensamento não seja a ciência, pode-se pensa através da ciência*, ou seja, a ciência pode auxiliar no pensar. Aqui, Sacristán se refere aos pesquisadores, *alguém muito culto*, que auxilia a reflexão de professores cujo trabalho tem *menor grau de exigência* do que daquele que faz ciência;

5º) *O pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação*. Aqui, se refere à necessidade da existência de um motivo, uma ideologia para guiar o trabalho docente: um querer- fazer docente;

6º) Ser docente provem da cultura pessoal do indivíduo e não dos cursos de formação inicial: o “como”, o *saber- fazer* docente, está diretamente relacionado a sua cultura. Tal concepção é de suma importância para a compreensão da forma que atuam e o motivo pelo qual atuam e *como queremos que atuem* os professores.

Em tese, o *senso comum culto* defendido por este autor, significa considerar, na formação do professor, as raízes que o formaram, a cultura individual deste, uma vez que ele possui mais de si do que da formação inicial recebida.

Evandro Ghedin, em seu estudo *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica* (2002), parte da indagação a respeito de qual *base epistemológica* centra-se a formação docente. Em seu discurso legitima e entende o papel que há na reflexão como caminho para tal formação e ressalta a importância da teoria elaborada por Shön nesse sentido. Todavia, destaca que apesar do conhecimento ser proveniente da prática, não devemos reduzi-lo a isto. A prática é, ou ao menos deve ser, conduzida por uma teoria que a problematize, ou seja, questiona-se o que se tem em mente, sobre determinada teoria, atrelado ao que se faz na prática (GHEDIN, 2002). Assim, não se trata de uma reflexão “pura”, mas guiada:

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento (...) pois não existe teoria sem prática e nem prática sem alguma teoria (GHEDIN, 2002, p. 133)

Nessa lógica, este mesmo autor acrescenta que, no que tange à formação docente, deve-se transformar a *epistemologia da prática* para a *epistemologia da práxis*, visto que a *práxis* é capaz de fornecer a junção inseparável entre teoria e prática. Para tanto, usa o termo *consciência práxis*

para explicar que é a práxis direcionada pela teoria e consciente dessa direção (GHEDIN, 2002).

Mais adiante, Evandro Ghedin (2002), estabelece que dissociar teoria e prática significa rejeitar a identidade humana, privar o ser e cometer violência, uma vez que separa a reflexão colocada por um questionamento, ou seja, separa-se reflexão da ação, tornando o ser humano um mero executor de tarefas. Ainda de acordo com este autor, todo ser humano, mesmo que de modo inconsciente, age tendo em vista determinado fim, objetivando causar mudanças postas pelas exigências do que é real. Assim, entende-se que o papel desempenhado pelo docente, inserido nos seus mais variados contextos, tem a função de prover mudanças em sua realidade. Ademais:

É nesta relação entre prática e teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. Neste momento de pós- Revolução Industrial (tecnológica), a produção e transmissão do conhecimento se dão de dentro de uma “ilógica” (irracionalidade) da divisão do trabalho que se esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa (GHEDIN, 2002, p.135).

Como reflexo desta sociedade, a pesquisa passa a ser realizada por um pesquisador e ao professor fica a incumbência de transferir o conhecimento. Neste sistema social, segundo o autor do trecho supracitado, reside a lógica do mercado de trabalho, onde a escola -valendo-se de um saber tradicional/tecnicista-, é responsável pelo provimento da mão- de- obra. Para inverter esta lógica, o professor, atuante em sala de aula, deve ser capaz de vincular a teoria daquele que não passou pela prática – o pesquisador. E, conseqüentemente, é o docente que, a partir de sua ação unida à teoria, criará um novo saber que, de acordo com Ghedin (2002), se configura como *saberes da experiência*, responsáveis pela constituição dos outros saberes. Dessa forma, o próprio educador se torna um *especialista do fazer*, uma vez que o que transmite a seu público não se restringe somente aquilo que foi construído por outrem. Assim, deixa de ser apenas aquele que “forma” empregados para o mercado de trabalho e passa a ser, nas palavras de Ghedin (2002, p. 135), o “(...) arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político”.

Quando se analisa o papel do professor inserido num determinado contexto social que, a partir de sua reflexão crítica, cria condições de transformar a realidade que se vive:

O que se está em dúvida é se os professores reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2002, p.137).

Nesse sentido, o autor pretende esclarecer que a reflexão isolada, centrada somente nas paredes da sala de aula, ou seja, a situações internas, não é suficiente para ocasionar mudanças significativas. O que se espera é que sua ação e reflexão saiam da sala de aula e considere qual o papel da escola na sociedade, qual o sentido econômico, político e cultural que a mesma se sustenta e a capacidade de emancipação das formas de dominação – social e institucional-, que condicionam a prática educativa (GHEDIN, 2002). Dentro deste mesmo assunto, Giroux (1997), foi um dos autores que classificou o trabalho docente como distintivamente intelectual, contrapondo-se às concepções estritamente tecnicistas. Este autor defende a ideia do professor como intelectual transformador, entendendo que tal condição o auxilia no esclarecimento do papel que desempenha na “(...) produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p. 161). Sob esta perspectiva, falar dos professores como intelectuais pressupõe a compreensão de que toda tarefa humana exige pensamento. Assim, nessa relação entre o fazer e o pensar Giroux (1997, p. 161), destaca “(...) a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos”, enxergando- os como profissionais capazes de desenvolver a criticidade do seu público, sendo mais que um mero operador.

Nas mãos deste professor, *intelectual e transformador*, Contreras (2002) define que está a possibilidade da edificação de uma sociedade mais democrática, composta por cidadãos autônomos e críticos, conduzidos por ideais de solidariedade e esperança. Segundo este autor, a competência profissional docente depende da junção do conhecimento do conteúdo de sua disciplina ao aparato intelectual que possui, para que se consiga ampliar e

aprofundar o conhecimento existente. Nesse seguimento: “A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza, constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores” (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Para Ghedin (2002, p. 142), “(...) o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade”, caso contrário, o fazer docente torna-se, na arena educativa, algo alienante e isento de sentido. Ademais, o conhecimento adquirido (aquele que faz com que o docente busque tais teorias que confirme suas reflexões), deve causar desconforto, certa desinstalação que é capaz de transformar o jeito de *ser no mundo*:

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. É quando ignoramos a totalidade de nosso ser e as partes por ele compostas que surgem os enganos e as ideologias como formas de manipulação da consciência (GHEDIN, 2002, p. 145).

Desse modo, para se formar cidadãos autônomos, em dias atuais, requer que se eduque *para e na reflexão*, pois se há a pretensão de se construir uma sociedade diferente desta – estigmatizada pela exploração-, é necessário, primordialmente, *formar mentes reflexivas*, capazes de romper com uma educação fomentada nos modelos tradicionais (GHEDIN, 2002). Romper com a reprodução de informações e propiciar a criação de um novo conhecimento, a *práxis*, vinculada politicamente.

Por outro lado, questiona-se: como se dá o processo reflexivo? De acordo com o autor, o processo reflexivo está diretamente ligado à compreensão da própria existência. Na educação, não raro, há a inexistência de espaços voltados para esta finalidade, por isso observa-se, na maioria das vezes, um modelo de educação pautado na reprodução de conteúdos.

Em seu livro *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Isabel Alarcão defende que a escola precisa se transformar para que cumpra sua missão nos dias atuais, na sociedade em que vivemos, denominada *emergente*. Em tal sociedade, esta autora estabelece que deve-se considerar uma inteligência

alicerçada não em *QIs*, mas em *QEs*, uma inteligência *mais emocional* e *menos cerebral*, onde se desenvolva “ (...) capacidades essenciais para compreender situações e resolver problemas a partir de reconfigurações de saberes adquiridos” (ALARCÃO, 2001, p. 103). Todavia, a questão que se colocar inicialmente é: como realizar tal feito? Segundo essa autora, deseja-se:

Uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo *heurístico* simultaneamente avaliativo e formativo, onde, (...) formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Desse modo, Alarcão (2001) reflete sobre a necessidade de uma escola do *nosso tempo*, que contemple, com sucesso, as três esferas da dimensão humana: *a pessoal, a profissional e a social*. Por outro lado, esta mesma autora critica a escola que não acompanha as transformações e modificações que ocorrem na sociedade nos tempos atuais, pois há um novo modelo de sociedade e:

(...) a educação como atividade eminentemente comunitária terá de reformular-se para operar num mundo denso de informação, numa humanidade globalizada, num caldo de multicultural e numa economia sedenta de formas de aprendizagem ao longo de toda a vida (CARNEIRO, 1997 *apud* ALARCÃO, 2001, p.13).

Não raro, por muito tempo considerou-se que o professor estava apto para exercer sua função de modo eficaz: “Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme o professor*. Ou que colabore para sua *formação*” (PIMENTA, 1996, p. 75). Por esse ângulo, questiona-se qual o nível de qualidade da formação dos professores? Um dos quesitos que são considerados como indispensáveis é tomada de consciência, por parte destes profissionais, no que se refere a importância de se formarem constantemente. Ainda de acordo com esta autora, o professor é um profissional em contínua formação e sua formação deve ser pensada como um *continuum* de formação inicial e continuada (PIMENTA, 1997).

De fato, no que diz respeito à atuação do docente recém- egresso da graduação, percebe-se um grande distanciamento da prática centrada de fato na aprendizagem discente, ou seja, o real se afasta cada vez mais do que é

ideal. Deriva daí a urgência de se destinar uma maior reflexão em torno da formação inicial e contínua de professores, pois:

Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. (...) Dentro desse quadro, o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259).

Assim, ainda dentro deste mesmo assunto, Alarcão (2001) considera a emergência que há em se buscar cada vez mais o aprimoramento da profissão docente, algo que se torna viável somente a partir da tomada de consciência por parte do professor de que sua formação não está terminada. Assim, considerando os aspectos elencados nos trechos supracitados, no intuito de estabelecer mudanças que possam convergir para profundas transformações no sistema educativo, inúmeros projetos tem se destinado a aprimorar a prática docente em sala de aula através da formação contínua dos professores:

A formação deve estimular uma perspectiva critico- reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (...). O professor é a pessoa. E uma parte importante dessa pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao longo desta seção nos objetivamos a responder a seguinte indagação: como as teorias que se referem aos saberes da docência e o professor reflexivo podem contribuir para a formação continuada de professores? De acordo com Tardif a partir da própria prática o profissional docente é capaz de construir o seu *saber- fazer* e *saber-ser*, saberes que ele denomina *experenciais*. Para Pimenta os *saberes pedagógicos* surgirão também a partir da própria ação docente. Desse modo, tais ideias vão ao encontro aos escritos de Alarcão (2001), que estabelece que há a necessidade de reconfigurar os saberes adquiridos, criando novos saberes. Tal feito é possível somente a partir da prática reflexiva, cuja teoria foi brevemente apresentada neste estudo.

Apresentamos algumas teorias que se referem aos Saberes da Docência e Professor Reflexivo e suas contribuições para a formação continuada de professores. Para tratarmos dos Saberes da Docência, nos propusemos refletir sobre alguns autores específicos, como Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. No que tange ao Professor Reflexivo, baseamos nosso estudo em Pimenta e Isabel Alarcão. Em linhas gerais não existe a possibilidade de se criar algo novo a partir da prática se não há uma reflexão maior em torno do que se faz, e por quê se faz. Mediante as transformações experimentadas nos dias atuais já não é possível que este profissional fique restrito somente a sua formação inicial, pois deve se formar continuamente, a partir da sua própria prática, refletindo sobre suas ações, repensando suas práticas, preocupando-se em se atualizar para acompanhar o ritmo dos alunos-teoria esta defendida pelos autores aqui apresentados. Mediante a apresentação realizada podemos concluir que o docente é um profissional que deve, cotidianamente, mobilizar os saberes que possui e deve refletir sobre a prática educativa, inovando seus saberes a partir da própria reflexão do que faz, colocando em dúvida todas as certezas sobre a sua prática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do referencial teórico estudado e da metodologia utilizada para esta pesquisa, buscar-se-á apresentar os resultados e a análise dos dados. Os resultados serão apresentados em tópicos e categorias temáticas, selecionadas a partir da leitura e transcrição das entrevistas.

Num primeiro momento faremos uma breve caracterização dos participantes para, em seguida, abordar a opção pela carreira docente. Posteriormente, buscamos investigar alguns pontos relativos à sua formação inicial e continuada. Para tanto, elencamos 09 (nove) temas de relevância para a investigação, a saber: as contribuições da formação inicial para a sua atuação docente; o conhecimento construído a partir da prática; se o participante passa por algum processo de formação continuada; se o mesmo constrói saberes em sua prática cotidiana e quais são os saberes necessários para a docência em História.

4.1 Caracterização dos participantes

Quadro 3: Breve caracterização dos professores que possuem bacharelado e licenciatura em história.

	Pós graduação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na rede pública
P1	Especialização em Educação Especial	21	21
P2	Especialização em Psicopedagogia e Novas Tecnologias	20	16
P3	Doutorado na linha de pesquisa de História do Brasil	05	03
P4	Especialização em geopolítica	06	03

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas.

Foram entrevistados quatro professores de História, atuantes em duas escolas públicas da cidade de Franca, interior de São Paulo. Dos respondentes, dois possuem curso de especialização na área da educação, um em geopolítica e o outro possui doutorado na mesma linha de pesquisa que deu início em seu trabalho de conclusão de curso.

No que se refere ao tempo de atuação no magistério, dois estão em exercício entre 20 (vinte) e 21 (vinte e um) anos e os demais 05 (cinco) e 06

(seis) anos. Com relação aos anos que atuam na rede pública, um professor leciona há 21 (vinte um) anos. Os outros participantes exercem a profissão na rede pública há 16 (dezesseis) e 03 (três) anos. Neste trabalho optamos por denominar os participantes como Professor 1, 2, 3 e 4, a fim de resguardar a identificação dos mesmos.

Em seu trabalho intitulado *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, Tardif e Raymond (2000), analisam os saberes profissionais dos professores atuantes nos ensinos de primeiro e segundo grau, saberes estes que se originam na prática e nela são mobilizados e empregados. Como já dito ao longo deste estudo, o trabalho – qualquer tipo de trabalho-, não transforma apenas algo em outra coisa, mas também modifica a identidade daquele que o realiza, ou seja, o trabalhador. No caso da profissão docente não é diferente. Sendo assim:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Nesta perspectiva, deve-se considerar o tempo como agente de grande importância no processo, uma vez que é através dele que se constrói, gradualmente o seu ofício.

Segundo Tardif e Raymond (2000), no caso do magistério, o tempo da aprendizagem acontece da seguinte maneira: primeiramente, o indivíduo passa por um processo onde lhe é fornecido conhecimentos teóricos e técnicos que o prepara para o trabalho. Contudo, não raro, essa formação teórica deve ser complementada pela prática, ou melhor, por uma experiência prática do seu trabalho, cujo tempo de duração varia e onde o trabalhador aprende sobre a sua profissão. O interesse de Tardif e Raymond (2000), em trabalhar o tempo na construção dos saberes que servem de base para o ensino, provém da observação das respostas de professores consultados ao longo dos anos sobre a pluralidade de seus saberes. Saberes estes que podem ser oriundos da formação inicial e continuada, currículo, socialização escolar, conhecimento da matéria que leciona, aprendizagem com os colegas entre outros, mas que são, em sua maioria, de acordo com as pesquisas realizadas por esses autores, originados na experiência profissional, de seu saber – fazer. Desse modo,

podemos concluir que os saberes dos professores não se restringem a um conhecimento especializado, mas a conceitos relacionados à sua prática. A teoria apreendida nas universidades ou pesquisas na área da educação pode contribuir, porém não tomam o espaço que atribuem à experiência obtida na profissão.

Para compreender as origens do saber docente, o tempo emerge como sendo de grande importância. De acordo com Tardif e Raymond (2000), as experiências fixadas na memória docente, são construídas antes mesmo de se adentrar o curso de graduação e refletem diretamente no seu *eu profissional*. São experiências vividas no ambiente familiar e escolar e estruturadas pela temporalidade. Neste tocante, merece ressaltar os referenciais que se baseiam como, por exemplo, a personalidade de um professor que marcou sua trajetória de vida, as injustiças que possa ter vivenciado nas fases escolares etc., aquilo que quer aderir ou evitar em sua prática. Em outras palavras a sua trajetória *pré-profissional* (TARDIF; RAYMOND, 2000):

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (p. 217).

Tal bagagem de conhecimentos adquiridos e acumulados não se modificam, mesmo após passarem pela graduação. E, não raro, será essa mesma bagagem que farão uso em seu cotidiano e na solução dos diversos problemas que surgem. Ao dar início à carreira profissional, os professores socializam-se ao ambiente escolar, incorporam práticas e rotinas próprias de seu local de trabalho que são assimilados e somados a estes que já possui.

Dessa maneira, ensinar em sala de aula, tal como ser capaz de conviver em uma instituição escolar, são aspectos de igual importância no processo de construção de identidade profissional docente. Assim, o professor é um profissional que carrega consigo características intelectuais e também pessoais, que influenciam diretamente em seu saber-fazer. Tal ideia Tardif e Raymond (2000) chama de pluralidade de saberes profissionais docentes, pois suas origens residem em diversos aspectos da vida- família, escola, formação

inicial entre outros-, e são “(...) adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira (...)” (p. 236). Todos estes momentos moldam a identidade docente, pessoal e profissional, que se manifesta no que Tardif (2011) denomina *saberes profissionais*.

Nesse sentido, conclui-se que o professor não é somente um ser cognitivo, que processa informações e as transmite como algo mecânico. A prática cotidiana e, sobretudo, os *saberes da experiência* adquiridos através do tempo, são de suma importância em todo o processo. Os mais variados aspectos que compõem o ser docente- vivência no ambiente escolar, gestão de sala de aula, metodologia utilizada, a segurança na profissão-, são construídos na prática diária, no tempo. Desse modo, olhar para o docente, significa observar um profissional que traz características profissionais e pessoais, considerando que esta última contribui para a formação da primeira, por meio do tempo. Sendo este de grande relevância no processo de construção do ser docente e essencial quando se fala de experiência e domínio da profissão.

4.1.1 Entrevista com os professores

A pesquisa de campo deste estudo contou com a participação de quatro docentes de História, dois homens e duas mulheres, sendo três deles graduados em universidade pública do Estado de São Paulo e, apenas um, em universidade particular. A seleção dos entrevistados foi realizada observando-se os seguintes critérios: ser graduado em História e lecionar em escolas públicas estaduais de Franca, no Ensino Fundamental II e Médio.

Num primeiro momento apresentaremos a caracterização dos professores, bacharéis e licenciados em história e, posteriormente, iremos apresentar os tópicos que se referem às perguntas e, em cada um, as categorias temáticas obtidas a partir da análise das respostas. As categorias temáticas foram levantadas com a intenção de responder aos objetivos propostos nesta esta pesquisa. Para tanto, após coleta e transcrição dos dados, foi realizada a leitura minuciosa da resposta de cada entrevistado,

extraindo das mesmas as semelhanças contidas para que fosse possível levantar as categorias.

Segue abaixo um quadro construído com o objetivo de esclarecer os temas e categorias temáticas encontradas após a realização da pesquisa.

Quadro 4: Temas e categorias temáticas identificadas a partir das respostas dos professores

4.1.1 Tema: Opção pela carreira docente
Categoria temática 1: <i>O desejo inerente pela docência</i>
Categoria temática 2: <i>Os bons professores</i>
Categoria temática 3: <i>A opção pela carreira docente em meio as incertezas</i>
4.1.2 Tema: Contribuição da formação inicial para a atuação docente
Categoria temática 1: <i>Pontos positivos da formação inicial</i>
Categoria temática 2: <i>Pontos negativos da formação inicial</i>
4.1.3 Tema: Contribuição da prática docente para a construção do conhecimento
4.1.4 Tema: Lacunas da formação inicial e contribuição da formação continuada
Categoria temática 1: <i>Formação continuada</i>
Categoria temática 2: <i>ATPC's como espaço de formação continuada</i>
4.1.5 Tema: Teoria e constituição do saber docente e a mobilização de saberes para a promoção de aprendizagens significativas
4.1.6 Tema: Mobilização de saberes para a promoção de aprendizagens significativas
4.1.7 Saberes essenciais para a docência em História
Categoria temática 1: <i>A capacidade leitora e interpretativa do aluno</i>
Categoria temática 2: <i>O passado no presente do aluno</i>

4.1.2 Opção pela carreira docente

A opção pela carreira docente é composta por motivações que vão de um desejo anterior ao curso de formação inicial até à realização de um teste vocacional, como veremos. Desse modo, neste tópico, pudemos classificar três categorias: o desejo inerente pela docência, a influência de bons professores e a opção pela carreira docente em meio as incertezas. No entanto, foi possível

observar que, apesar da classificação das categorias, as respostas se inter-relacionam.

Categoria temática 1: *O desejo inerente pela docência*

Três professores relataram o desejo pela docência antes da graduação. Nesta categoria o que os aproxima é o fato de sempre terem gostado de ensinar. Dentre as respostas, ressaltamos o que disse o professor 4: “o que fez com que eu optasse pela carreira docente é porque desde muito nova tive muita facilidade em estar dialogando, ensinando, sempre gostei dessa área”. Os três docentes que revelaram possuir a vontade de ser professor há anos, também revelaram a influência de bons professores durante sua formação.

Entender o momento de transição que vive o conculinte do ensino médio que deseja cursar uma faculdade pode ser algo não tão simples, pois vários pontos devem ser considerados, dentre os quais, o aumento das opções de cursos superiores, o tempo de duração do curso escolhido, o objetivo almejado, bem como a estabilidade no mercado de trabalho. De acordo com Sparta (2003), a orientação profissional funciona, em grande medida, para discentes advindos de escolas privadas, uma vez que estes têm maiores oportunidades de escolha. Nesse sentido, pode-se pensar nas limitações como também condicionantes da escola, já que a condição financeira pode definir nesta situação.

No que se refere às possibilidade de escolha, o Censo da Educação Superior do ano de 2013, registra a existência de 32.049 cursos de graduação, sendo distribuídos 21.199 em instituições privadas e 10.850 em públicas-municipais, estaduais e federais¹⁰. Estes dados, na maioria das vezes, são desconhecidos pelo ingresso no momento de sua escolha, o que pode limitar suas decisões. Outro dado relevante apresentado por este Censo é o crescimento da educação à distância, aumentando 35,3% entre os anos de 2010 a 2013. Tal modalidade de ensino está fazendo, gradualmente, parte do

¹⁰ Para saber mais sobre o Censo da Educação Superior, acessar: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

dia-a-dia do brasileiro devido, também, a comodidade oferecida em relação a não obrigatoriedade da presença física na instituição e da possibilidade de adequar horários de estudos à própria rotina.

Em seu artigo Dias e Soares (2012), reflete como os concluintes da graduação interpretam sua escolha profissional, mediante o ingresso no mercado de trabalho. Para tanto, realizam entrevistas semiestruturadas com quatorze formandos, estudantes de uma universidade federal brasileira, com idade entre 22 e 27 anos. Os resultados dessa pesquisa, elencam três categorias: a) estudantes que escolhem sem saber – sobre o curso superior e mercado de trabalho-; b) os que consideram o certificado de conclusão de curso ser de maior relevância que o trabalho ou que visam somente o retorno financeiro; c) àqueles que disseram ter medo do mercado de trabalho e se preocupam com as estratégias de enfrentamento. Neste último, os entrevistados ressaltaram a contribuição dos estágios, para vencer a insegurança e como sendo de fundamental importância no direcionamento da carreira. De acordo com o estudo citado, em sua maioria, concluintes do ensino médio que desejam introduzir-se nas universidades, não possuem informações suficientes sobre os cursos superiores, nem sobre os seus próprios interesses profissionais, ou seja, por se tratar de uma fase de transição, há certa ausência de clareza na decisão. Concomitantemente, acresce-se a isto, os fatos das escolhas, igualmente, serem afetadas por questões históricas e sociais, de acordo com o momento vivenciado pelo jovem.

Categoria temática 2: *Os bons professores*

Durante a realização das entrevistas, três participantes disseram ter recebido influência de professores que os motivaram na escolha pela docência em história. Destes, um se interessou desde muito cedo, no ensino fundamental:

Gostava muito da minha professora de oitava série que me influenciou bastante a escolher História. Ela foi uma professora muito importante. Ela era muito boa e despertava esse olhar da gente sabe... então era a matéria que eu mais gostava, eu sempre me interessei muito (Professor 2).

A influência de bons professores pode contribuir positivamente para a formação do aluno que deseja ser professor, bem como pode lhe servir de exemplo e/ou modelo para sua própria atuação docente.

Podemos analisar a influência de bons professores à luz dos *saberes da experiência*- que também podem ser classificados como os que são construídos a partir de sua formação inicial e na prática cotidiana-, apontado por Pimenta (1997). Segundo esta autora tais saberes se referem à construção da identidade do futuro professor, os saberes trazidos pelo mesmo quando adentra a graduação. Sob esse ponto de vista, os *saberes da experiência* são as experiências vividas pelo docente em sua trajetória escolar e possibilita refletir sobre os docentes que deixaram marcas em seu processo de aprendizagem.

Em relação aos professores que inspiraram seus alunos:

(...) embora haja sempre exceção, há três grupos principais de qualidades: *técnicas* (experiência no campo pedagógico, experiência no campo que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), *físicas* (saúde, higiene e asseio pessoais) e *morais* (sentimento de dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas) (COSTA, 1998 *apud* CASTANHO, 2001, p. 154).

De acordo com Castanho (2001), estas seriam as características do professor ideal, chamados por esta autora de *professores marcantes*. Para que se entenda a relevância de tais professores, em sua maioria, é necessário que se examine os relatos de vida profissional de docentes, tipo de pesquisa considerada até certo tempo, não científica. No entanto, atualmente existem propostas que dão ênfase a estes relatos, entendendo que as concepções sobre a prática docente são formadas antes mesmo de adentrar o curso de formação inicial e são perpetuadas ao longo da vida.

As características positivas dos *professores marcantes* se entrelaçam entre quesitos pessoais e profissionais, “(...) fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor” (CASTANHO, 2001, p. 155). Dos relatos presentes nesta categoria, percebemos que os professores definem a opção pela carreira docente como um desejo inerente que antecede à graduação e foram influenciados por de alguma forma por algum professor durante sua vida.

Partindo-se do que foi exposto até aqui sobre os *professores marcantes*, indagamos quais são as características do docente que é capaz de deixar marcas na vida dos seus alunos? Castanho (2001), os descreve da seguinte maneira: a) *Ensinam bem*, tem domínio sobre a disciplina que lecionam; b) Não dão somente aulas expositivas, mas se utilizam de várias técnicas em sala de aula; c) Une *características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo*, pois é também uma *calorosa presença* em sala de aula sem, contudo, deixar de cumprir com a sua função intelectual; d) Planeja e se preocupa em organizar suas aulas tendo em vista o enriquecimento de seus alunos; e) Faz uso em sua prática de pressupostos da teoria *interacionista* (mesmo que desconheça) e entendem que: “(...) o conhecimento não é cópia do mundo exterior e não preexiste no sujeito. Há permanentemente construção e reconstrução” (p.160); f) Contextualiza o que ensina aos acontecimentos universais, inter- relacionando o *microestrutural* ao *macroestrutural*.

Ainda de acordo com esta autora, atualmente lidamos com a realidade de que a formação inicial e continuada estão ancoradas na prática docente cotidiana e na constituição dessa profissão. Embora existam dificuldades existentes para ser um *professor marcante*, merece ressalva que tais habilidades são atingíveis, desde que se recorde que “(...) a maneira como cada um de nos ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995 *apud* CASTANHO, 2001, p. 162). Para tanto, há a necessidade de uma constante auto- reflexão e avaliação por parte do docente, para se tornar um profissional inesquecível e marcante para os seus alunos (CASTANHO, 2001).

Dessa forma, pode-se considerar que os estudos voltados à análise dos relatos de profissionais docentes que estão sendo realizados nos últimos tempos, buscam caminhos para refletir sobre a formação de novos docentes, pois o ensino: “(...) não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós” (KRAMER e SOUZA, 1996 *apud* CASTANHO, 2001, p. 156). Nessa perspectiva, Castanho (2001) destaca que não há receitas infalíveis para os problemas pedagógicos existentes, mas compreender os caminhos que levaram o indivíduo à carreira docente pode

contribuir positivamente para a formação de novos professores, uma vez que fornece exemplos sobre práticas e o trabalho cotidiano.

Categoria temática 3: *A opção pela carreira docente em meio as incertezas*

Em relação à escolha da carreira docente, dois dos quatro entrevistados, revelaram que foi um momento de dúvida, pois não tinham plena certeza no que diz respeito ao seguimento da carreira:

A primeira faculdade que eu fiz não foi na área de humanas, foi na área de biológicas, aí eu não identifiquei com o curso e fui direcionado pra um teste vocacional. Lá, com os testes, eu descobri que tinha mais vocação com a área de humanas. Eu comecei e me identifiquei. (Professor 3).

Já o outro professor destaca que:

Comecei a fazer direito, fiz 6 (seis) meses. Passei História também e, no início, fiquei dividido: o que eu vou cursar? O que eu vou fazer?, mas por ser uma universidade estadual, acabei optando continuar o curso de História e gostei muito do curso (Professor 1).

Percebe-se, nos casos citados, que a opção pela carreira docente foi mais uma consequência do momento vivido do que um desejo pré- existente pela carreira docente.

Para conduzir sua pesquisa sobre quem são os estudantes brasileiros dos cursos que levam à docência, Bernadete Gatti, em seu livro *Professores do Brasil*, parte da análise do questionário socioeconômico do Enade (Exame Nacional de Cursos) do ano de 2005. Neste ano, realizaram esta prova alunos do curso de Pedagogia, Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras, sendo 15.587 o número de licenciando em História, correspondendo a 11,4 % dos respondentes (GATTI, 2009). De acordo com esta autora, existem dois motivos pelos quais busca-se à docência. O primeiro deles deve-se ao desejo de querer ser professor, já o segundo caminha para a ideia de se ter uma segunda opção, caso não consiga exercer outro tipo de atividade. Percebe-se, neste último, a imagem da carreira docente como uma alternativa, o que Gatti (2009) chama denomina uma espécie de “seguro desemprego”. Neste estudo, em menor percentual, os licenciandos também disseram ter tido um bom professor que os influenciasse, servindo de modelo e

alguns destacaram o anseio em se dedicar à vida acadêmica, buscando cursos de pós graduação.

Nesta categoria, foi possível verificar a escolha da carreira docente como fruto de incertezas, ou seja, professores que tinham uma primeira opção sobre a profissão desejada e, ao acaso, tornaram-se professores e, assim, acabaram descobrindo certo gosto pela carreira docente. Analisando os dados à luz do estudo realizado por Gatti (2009), podemos concluir que não há homogeneidade na intencionalidade de se tornar professor sendo, portanto, escolhas que são motivadoras por variadas situações. Em sua maioria, uns optam por ser um desejo anterior ao curso de formação, enquanto outros revelam ser uma segunda opção.

4.1.3 Contribuição da formação inicial para a atuação docente

Neste tópico buscamos indagar os participantes sobre as contribuições do curso de graduação para a atuação docente. Alguns professores destacaram a grande ênfase dada às disciplinas teóricas em detrimento das pedagógicas nos cursos de formação inicial. Destacaram haver certo distanciamento com a realidade, ou seja, a formação recebida não os prepara para as mais variadas situações cotidianas que são impostas pela prática docente. Apenas um professor não realizou críticas a este respeito. Foram classificadas duas categorias temáticas: pontos positivos e negativos da formação inicial docente.

Categoria temática 1: Pontos positivos da formação inicial

Três professores apontaram a abordagem teórica do curso como sendo a que mais contribuiu positivamente para a sua formação: “(...) desde o início, foi a busca e a leitura de fontes, a ampliação do conhecimento sobre a História numa visão mais crítica” (Professor 4- grifo nosso). Concomitantemente, ao passo que a ampliação do conhecimento proporcionada a partir do estudo das fontes é vista como algo positivo, a crítica centra-se em torno da grande ênfase destinada a esta vertente em detrimento das disciplinas pedagógicas. Apenas

um professor citou como contribuição positiva a realização dos estágios, onde foi possível observar mais de perto a *realidade* da profissão docente: “Quando a gente começou a fazer os estágios, eu consegui observar melhor essa realidade” (Professor 2).

Como já explanado na segunda seção deste estudo, os saberes dos professores são plurais e heterogêneos. Estudos revelam que, para o exercício da profissão docente, não é suficiente somente os saberes oriundos das universidades. Por outro lado, sem ele a mesma também não se realiza plenamente.

Dentre a pluralidade dos saberes docentes, está o que Tardif (2011) classifica como *saberes disciplinares*, ou seja, àqueles conteúdos adquiridos na formação inicial na forma que se organizam atualmente nas universidades, separados em disciplinas. Nessa perspectiva, questionamos qual a relação do professor com tais os seus saberes? Podemos ainda indagar, qual a conexão que o docente estabelece entre os saberes profissionais – aqueles utilizados, diariamente, em sua prática-, e os conhecimentos obtidos nas universidades?

Não raro, as relações dos professores com os seus saberes é a de: “(...) “transmissores”, de “portadores” (...) de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TADIF, 2002, p. 40). De acordo com este mesmo autor, os saberes disciplinares precedem a profissão docente, estão nela, mas são exteriores a ela, não se designando como produto da mesma. Soma-se a isso a noção de que não são os docentes os responsáveis por selecionar, definir e controlar tais saberes, pois já estão inseridos nos cursos de formação inicial antes mesmo que os futuros professores adentrem as universidades. Mediante a probabilidade de se considerar os professores como meros executores e transmissores de saberes, Tardif (2002), vai além e fala de uma relação de *alienação* entre os professores e os saberes e questiona se isso não se deve ao fato de que: “(...) essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância- social, institucional, epistemológica-, que os separa (...)” (p. 42), dos saberes produzidos por outros. Nesse sentido, como resultado de suas pesquisas,

Maurice Tardif (2002), constata a existência de certo distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários dos professores:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício docente”. (TARDIF, 2002, p. 257).

Assim, os cursos universitários para formação de novos professores são sistematizados de acordo com um paradigma aplicacionista do conhecimento, onde o discente cursa as disciplinas e, em algum momento, realizam os estágios para colocar em prática o conhecimento adquirido. Ao final do curso, passam a exercer o ofício sozinhos, buscando aprender na prática e, em sua maioria, percebem que os conhecimentos universitários não são aplicáveis, de modo pleno, na ação diária. (TARDIF, 2002). Ademais, salvo algumas exceções, os pesquisadores, formadores de novos professores, investem tempo insuficiente: “(...) nos espaços da prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, (...) formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutorado e pós- doutorado” (TARDIF, 2002, p. 271), e seus aprendentes não são para escolas de níveis fundamental e médio.

Como observado nos relatos elencados nesta categoria, os professores consideram o aporte teórico recebido em sua formação inicial como algo positivo. No entanto, o que fica explícito é a crítica sobre a falta de um trabalho profundo sobre a prática cotidiana, pois: “Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar (...)”, conhecimentos esses adquiridos na formação inicial, “(...) constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p 272).

Categoria temática 2: Pontos negativos da formação inicial

Em relação aos pontos negativos existentes na formação inicial docente, os relatos giraram em torno do distanciamento entre a graduação e a prática docente, ou seja, aquilo que se aprende e o que se vivencia na atuação cotidiana:

De negativo fica muito claro, principalmente hoje que eu trabalho como docente, o distanciamento que existe entre a graduação e a nossa prática docente. Nós não tivemos nenhuma atuação apesar dos estágios, que trouxesse pra gente uma contribuição fiel em relação realidade que nós acabamos vivenciando quando terminamos o curso de graduação (Professor 1- grifo nosso).

Nesse sentido, na opinião dos participantes, as universidades deveriam se preocupar também com uma abordagem em igual proporção e mais detalhada à prática docente e os problemas educacionais que permeiam a educação brasileira. Concordam que se aprende a *ser professor* a partir da prática, mas também que a universidade possui a função fornecer-lhes um alicerce para a atuação:

Ser professor é uma coisa que a gente aprende a ser sendo. Também, não tem como ensinar, mas mesmo assim, acho que discutir os problemas da educação no Brasil era uma coisa importante, ter esse espaço na faculdade (...) A maioria vai ser professor e cai de paraquedas, não dá conta do sistema, não dá conta da estrutura, pede exoneração, e vai trabalhar em banco, etc... Tem muitos amigos meus que caíram fora, que não deu conta, da educação, porque não tiveram base para atuar (...) um monte já tá fora da sala de aula ou nunca pisou numa, e os que estão é por vocação mesmo ou por resistência (Professor 2- grifo nosso).

Sobre formação inicial, Bernadete Gatti (2009), analisa os dados obtidos por meio do Enade 2005 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) referentes a avaliação que futuros professores fazem do curso que frequentam. Neste quesito a autora expõe também os pontos negativos advindos da formação inicial recebida por estes alunos. Questionados sobre em que medida os cursos lhe propiciaram maior reflexão em relação à realidade do país- analfabetismo; desigualdades; escassez de emprego e moradia; preconceito, criminalidade, entre outros-, de modo considerável, discentes vinculados ao curso de Pedagogia, declararam ter recebido grande contribuição neste aspecto em detrimento das demais licenciaturas. No que se refere às técnicas utilizadas pelos docentes universitários, destacou-se as aulas expositivas com participação dos discentes, ministradas por profissionais

atualizados e seguros daquilo que ensinam. Sobre as formas avaliativas, predominam provas escritas, dando pouca ênfase a trabalhos grupais. Tal condição torna-se alarmante quando se observa cursos de formação inicial sob tais moldes, em que se privilegia aulas expositivas e não práticas, pois os docentes recém egressos da graduação tem a tendência a reproduzir, em grande medida, aquilo que viveu enquanto aluno, a didática utilizadas por seus próprios professores.¹¹ Segundo Gatti (2009), os futuros professores se guiarão mais pelas experiências vividas do que pelas teorias que tiveram contato.

Em que pese essa afirmação, um curso feito à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! (GATTI, 2009, p. 175).

Nessa perspectiva, recaindo o olhar para os dados colhidos nesta categoria, é possível entender os motivos pelos quais docentes se preocupam com a busca constante de cursos/ especializações, para preencher as lacunas deixadas por uma formação que não contemplou- pelo menos não com o que seria considerado ideal-, a prática cotidiana, assunto que trataremos mais adiante.

4.1.4 Contribuição da prática docente para a construção do conhecimento

Neste tópico nos preocupamos em fazer com os professores pudessem refletir sobre a própria atuação, em outras palavras, se a prática cotidiana lhes fornece algum tipo de conhecimento sobre o *saber fazer* docente. De um modo geral as respostas foram positivas. Todos os participantes relataram refletir sobre sua ação cotidiana e a busca de estratégias e leituras que lhes forneça base para lidar com as diversas situações impostas pela prática:

Professor 2: Com certeza, é possível construir muito conhecimento (...) a gente, às vezes, fica muito nos autores sobre pedagogia. Parece que são duas coisas muito diferentes, o que eles escrevem e o que acontece, mas eu acho que construir conhecimento sobre prática, eu construo o tempo, por que todo tempo eu estou refletindo sobre a minha prática e, nesse caminho, tem muitos que me ajudaram a ser a professora que sou hoje (Grifo nosso).

¹¹ Existem outras tendências pedagógicas que não serão abordadas neste estudo.

Professor 4: Devido essa lacuna que existe no curso da graduação quanto a atuação docente, a gente acaba, como profissional, construindo muito conhecimento na prática docente, na busca de metodologias, na busca de conteúdos e formas de trabalhar, onde traga o aluno para que faça sentido o que ele aprende, a ter um significado, porque senão a gente percebe que fica muito distante (Grifo nosso).

Assim, enquanto profissionais docentes, os mesmos constroem conhecimento a partir da reflexão das situações surgidas pela prática. Um deles relatou a importância da busca de metodologias que possibilite melhor a aquisição do conhecimento por parte do aluno.

Após as críticas originadas na década de 1960, sobre métodos tradicionais de ensino, educadores passaram a pensar a respeito da necessidade de renovação da metodologia. Nos anos 70: “(...) as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores” (BITTENCOURT, 2012, p. 225). A esta época observamos a inserção de mecanismos audiovisuais para a área do ensino de humanas e instrumentos de laboratório para exatas e biológicas. Por outro lado, podemos questionar o que significam aquilo que chamamos de renovação metodológica. Seria tal ideia somente a inserção de técnicas que são capazes de reproduzir o método tradicional antes criticado? E este, será que ainda permanece em meio às transformações no ensino e precisa ser totalmente excluído para que aconteça uma renovação metodológica de fato?

Ao longo deste estudo, fizemos uso, em alguns momentos, do termo “método tradicional de ensino”, tal modelo, não raro, é associado ao uso de lousa, giz, aulas expositivas e livros didáticos, onde o aluno recebe, passivamente, conteúdos e informações. De acordo com Circe Bittencourt (2012), meados da década de 1980, foram excessivos os debates referentes à renovação do ensino de História, devido esta ser uma disciplina que requer do aluno, tão somente, *saber de cor* a matéria. Dessa forma, foi possível visualizar melhor as relações entre método e conteúdo, vinculados a uma relação dominante entre professor e aluno, hierarquizando saberes. Contudo, quando se aprofunda no assunto a respeito da emergência das inovações, é primordial:

(...) o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos

alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo” (BITTENCOURT, 2012, p. 229).

Nesse ponto de vista, é necessário cautela no trato entre continuidades e transformações no âmbito da renovação do ensino, pois exige grande reflexão. Partindo do pressuposto de que o aluno não possui conhecimento sobre o que lhe é ensinado e que precisa construir novos conhecimentos, na maioria das vezes o que ocorre é a renovação das formas de transmissão com o uso de novas tecnologias, mas permanece o método tradicional que tem por finalidade a absorção do saber pelo aluno.

Circe Bittencourt (2012) defende que a uma das críticas mais aceitáveis sobre os métodos tradicionais, reside na inabilidade da formação intelectual e não construção da criticidade pelo discente. Ainda de acordo com esta autora, um ponto que tem sido discutido é a viabilidade de inserção do *método dialético* nas aulas de História e também nas outras disciplinas. Tal método funciona tem por base confrontar ideias e pensamentos contrários para promover a evolução do conhecimento, engendrando a crítica. Ademais, Bittencourt (2012) acrescenta que educadores, como Paulo Freire, também relata a importância da construção de um método dialético pedagógico, definindo este processo pelo “(...) dialogismo ou *método dialógico*, que valoriza o conhecimento empírico e fornece-lhe outro *status*” (p. 234). O método dialógico¹², tão presente nas aulas de História, segundo os dados obtidos nesta pesquisa, estabelece o início da *comunicação social*, para Freire (BITTENCOURT, 2012). Todavia, parte-se da premissa de que o conhecimento não é exclusivo do professor. Sem dúvidas, este já possui um conhecimento sobre determinado tema ao demonstrá-lo aos alunos, mas aprende novamente quando trabalha com seus discentes.

Considerar as relações existentes entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento que deverá construir não é uma tarefa muito simples. Existem vários autores que refletiram sobre a temática. Contudo, a psicologia social contribui, mormente, por meio das investigações sobre as *representações sociais* (BITTENCOURT, 2012). Trazendo a representação

¹² Para saber mais sobre o método dialógico, ver FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

social para o espaço educacional, é de suma importância detectar o conhecimento que se tem a partir da própria vida.

(...) a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Ela permite às pessoas inserir-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, na forma pela qual o grupo se expressa (BITTENCOURT, 2012, p. 236).

Nessa perspectiva, é importante que o docente pense o processo da comunicação entre o individual e o social, o movimento do conhecimento individual e sua conexão à comunidade que o discente está inserido.

Em tese, refletir sobre a prática, repensar os caminhos trilhados e aqueles que ainda serão percorridos não é uma tarefa fácil para o professor que se preocupa com o progresso de seus alunos. Exercer a profissão docente é um aprender e reaprender cotidianamente, através da prática e, sobretudo, com a experiência nela adquirida.

4.1.5 Lacunas da formação inicial e contribuição da formação continuada

Na opinião dos docentes entrevistados, a formação inicial não é completa, possui lacunas, que veremos a seguir. Esta questão tem como objetivo fazer com que os professores reflitam sobre as deficiências do curso de formação inicial e se, na existência desta, como buscam preencher tais lacunas. Esta questão e a seguinte estão entrelaçadas. Dos docentes entrevistados, todos concordam com a existência de lacunas que devem ser atribuídas à formação inicial. Um deles, professor 1, designa a graduação como “(...) muito precária” (Grifo nosso), ou seja, não lhes fornece uma formação integral.

Claudemir Belintane, em seu estudo intitulado *Por uma ambiência de formação contínua de professores* (2002), descreve que em dias atuais, na esfera educacional, “(...) reconhece-se que a formação inicial de qualquer profissional é e sempre foi precária, datada e insuficiente” (p.176).

De um modo geral, os quatro participantes confirmaram a existência de lacunas que são atribuídas em sua formação inicial. Mediante tal contexto, buscamos questioná-los se há, por parte dos mesmos, a busca por um

processo de formação continuada. Entre os entrevistados, três mencionaram estar passando por uma pós graduação e dois citaram os Atpc's (aula de trabalho pedagógico coletivo) , como processo (ou não) de formação continuada. Desse modo, classificamos este tópico em duas categorias: *formação continuada* e *atpc's*.

Categoria temática 1: Formação continuada

Sobre a busca de formação continuada, três docentes destacaram estar realizando curso de especialização. Nas respostas obtidas, observa-se a preocupação dos respondentes em buscar um aprimoramento que possibilite acompanhar as mudanças ocorridas no espaço educacional: "(...) na verdade, eu acho que a gente tem que buscar (...) não adianta a gente querer encontrar respostas, sem fazer a formação continuada" (Professor 1). Outro mencionou que realiza determinado curso justamente por que a universidade não o preparou para as mais variadas situações que lhes são impostas pela realidade em que está inserida:

(...) penso que, como educadora, tenho que estar sempre buscando- e sempre estive-, valorizo muito o processo de formação continuada. Agora, neste momento, estou fazendo um curso sobre distúrbios de aprendizagem, de crianças com déficit de atenção, justamente uma das questões que no meu processo de formação eu não tive. Nós não tivemos uma formação que permitisse compreender os problemas que hoje a neurociência nos traz (...) tantos problemas de aprendizagem que nós enfrentamos e não sabemos lidar. Então, como profissional, este aperfeiçoamento se torna muito necessário para estar atuando e ajudando essas crianças. Então, estou fazendo esse curso pra melhorar e aperfeiçoar o meu saber docente. Fica muito difícil estarmos atuando sem referenciais teóricos, sem uma busca permanente de aperfeiçoamento tanto específico da área de História, quanto na parte pedagógica, porque no ambiente escolar nós lidamos com várias questões que são necessárias os referenciais (Professor 4- grifo nosso).

Assim, os participantes destacam a importância da constante busca do conhecimento que os auxilie na atuação cotidiana. Além das já citadas lacunas deixadas pelo curso de graduação, a partir da análise das respostas, observamos que alguns se referem também, ao despreparo para lidar com situações adversas, como as inclusões. Neste tocante, percebe-se a busca por

curso de formação continuada que privilegie tais questões em detrimento das específicas por área.

A partir da análise das repostas obtidas na pesquisa de campo deste trabalho, fica nítido o consentimento que há em torno da importância de se buscar constantemente o aprimoramento. Todavia, questiona-se: os cursos de formação contínua para professores, existentes em nosso tempo, oferecem um processo formativo de qualidade? As inovações tecnológicas proporcionaram um grande acesso a tais cursos, porém os moldes em que os mesmos estão sendo criados e desenvolvidos propiciam a aprendizagem de fato?

Belintane (2002), trabalha com ideia da existência de um ambiente de encontro voltado para ideia de formação em serviço, para que os projetos tenham como pressuposto os reclamos da comunidade. Para este autor:

(...) a preocupação com processos de formação contínua, hoje, tornou-se amplamente generalizada, o uso de redes informacionais vem sendo visto como desafio fundamental para a implementação e administração de processos de formação contínua, sobretudo em países como o Brasil, onde as distâncias e as complexidades realmente se sobrepõem (2002, p. 178).

Observa-se que o desafio centra-se na ideia de que os projetos de formação continuada nos dias de hoje, não contemplam ou não trabalham os conceitos como deveriam. Para Belintane (2002), tais formações ocorrem de modo verticalizado, pois são sempre uma equipe de professores universitários que decidem bibliografias, concepções e ideias que irão atender as demandas de determinada rede escolar, detrimento das reivindicações dos professores. Estes, por sua vez, ficam na expectativa:

(...) sempre detectamos as repetitivas demandas que costumam ocorrer em todo projeto de formação contínua e que, em geral, assim se expressam: “queremos que o curso traga elementos úteis à prática escolar, “que ajude a resolver os problemas concretos da nossa prática” etc. Não raro, o formador universitário defende-se com um jargão também bastante conhecido “nós não temos receitas para lhe dar” e mantém seu curso, seu programa, seus objetivos e, não raro, sua soberba acadêmica acima dos clamores (BELINTANE, 2002, p. 180).

Nessa perspectiva, a partir do exposto, pode-se perceber a falta de atenção destinada às “reclamações” dos professores que, neste caso, ao buscar aprimorar-se contribui, tão somente, para a melhoria da qualidade da educação.

Por outro lado, a *indústria educacional*¹³, oferece livros didáticos ruins para serem adotados nos mais diversos contextos “(...) *softwares* que reproduzem as mais velhas e obsoletas concepções educacionais”, cursos de formação à distância nos modelos de “(...) produtos preparados para amplos mercados” (BELINTANE, 2002, p. 180), entre outros. Sobre este assunto, Gatti (2009) percebe vestígios referentes ao crescimento acelerado da oferta de cursos não presenciais acontecendo com projetos político- pedagógicos de formação inconsistentes, e sem que as estruturas básicas estejam funcionando de modo adequado. Tendo em vista tal constatação há de se considerar que devido ser recente, “(...) são raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão de EAD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país” (GATTI, 2009, 113).

Em consonância com a abordagem deste tópico, partindo-se das observações realizadas neste estudo, parece predominar, no pensamento dos docentes entrevistados, certa espera de que surgirá alguma teoria ou material didático inovadores para sanar todos os problemas existentes na educação. Para Belintane (2002), tais esperanças são sempre adiadas ao passo que, constantemente, surgem novas soluções e propostas tendo em vista erradicar o problema, como os *produtos* da inovação tecnológica e EAD's (ensino à distância), onde o contato direto entre professores e alunos são desprezados, em detrimento da internet, vídeo- aulas, teleconferências, entre outros. Os docentes acreditam se lançam neste *mercado* acreditando vir dele a solução para a real situação da educação brasileira. E, não raro, parecer emergir, em tempos atuais, grandes empresas dispostas a mediar a demanda docente, com o argumento de que “(...) a educação contemporânea só vai assegurar sua eficiência por meio de algum milagre eletrônico” (BELINTANE, 2002, p. 182). Não obstante, outros argumentos aprecem, até mesmo, denotando uma lógica propagandista:

(...) é muito mais fácil aprender diante de um vídeo do que diante de um livro, que os livros podem ser transpostos para Cd's e redes, que a grande quantidade de informação disponível pode-se transformar imediatamente em saber, em qualidade de ensino, em potencialização de aprendizagens (BELINTANE, 2002, p. 182).

¹³ Indústria educacional compreende o conjunto de organizações dedicadas a proporcionar bens e serviços de ensino, capacitação e aprendizagem ao mercado, com objetivos comerciais e de lucro (CORFO, 2001).

Assim, mediante o que foi exposto até aqui sobre a temática referida, as novas formas de aprendizagem conquistadas graças às novas tecnologias, estão disponíveis, aparecem como fator de democratização, são de mais fácil acesso e adequação para o aprendente. No entanto, no que tange à administração e forma como são construídos os cursos de formação contínua, emerge a necessidade de observar mais de perto os efeitos e resultados obtidos através dos mesmos, pois não raro, algumas instituições educacionais destinam mais atenção à emissão de certificado do que proporcionar uma formação de excelência.

Categoria temática 2: *ATPC's como espaço de formação continuada*

Dos respondentes que demonstraram ter conhecimento do ATPC como espaço de formação continuada, um deles entende que é válido, já o outro professor compreende que o mesmo não cumpre com o papel que lhe é próprio. O primeiro (professor 1), entende que: “os atpc's (...) são muito preparatórios. Trabalha temáticas para concursos, as práticas. O atpc é muito informativo (...), os atpc's ajudam muita gente trabalhando bibliografia”. Compreende-se que a expressão *ajudar muita gente*, pode referir-se tanto a uma contribuição para o trabalho em sala de aula como para a aprovação em concursos.

O outro participante discorda no sentido em que o horário reservado dentro das escolas que deveria ser destinado à *aula de trabalho pedagógico coletivo*, volta a sua atenção apenas para exigir do cada vez mais do professor:

Sinceramente para mim ATPC não serve pra nada (...). Para mim (...), a forma como é explorado contribuiu muito pouco, ajuda mais a gente passar raiva, por que fica aquele negócio de cobrança em cima do professor como se todo o discurso oficial é que todos os problemas do sistema fosse culpa do professor (...), e isso é muito reproduzido nos ATPC's. Fica discutindo habilidades que os alunos não atingiram como se eles não atingiram essas habilidades por conta do mau trabalho que o professor fez. (...) os coordenadores não tem culpa disso por que eles também segue as recomendações da DE. É aquele momento que ao invés de sentar, discutir, indisciplina, o que a gente pode fazer, propor uma ação alternativa, sabe, alguma coisa pra trazer esses alunos pra perto de nós (...). Teve um ano que foi uma coisa bem legal que as coordenadores fizeram que foi compartilhar boas praticas no ATPC, então você pegava uma aula

sua que deu certo e apresentava aos seus colegas. Então foi um momento bom em que os professores foram cada um apresentando a sua aula, uma coisa que deu certo que o outro podia usar, e era mais troca. Agora esse negócio de ficar discutindo as habilidades que os alunos não tem (...), as estatísticas mostram que eles estão desaprendendo, então cada vez mais, os índices das avaliações estão cada vez piores (...). Aí fica em cima disso, o trabalho que o professor não está fazendo como se fosse só nossa responsabilidade, a nossa culpa por o aluno não aprender (...). (Professor 2- grifo nosso).

Assim, na opinião deste participante, as atpc's, no formato em que estão sendo realizados, não tem utilidade alguma. Ademais, merece ressalva neste relato, a sugestão do docente sobre como deveriam ser trabalhados as atpc's nas escolas. A partir da própria vivência, o mesmo percebeu que a troca de experiências, de aulas que deram certo, foi válida para o crescimento profissional.

De acordo com o documento orientador elaborado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, as aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC's-, "(...) deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo", de forma coletiva, organizadas pelas instituições escolares "(...) bem como para atendimento de pais e alunos" (SÃO PAULO, p.17). É neste espaço também que deverá ser promovida a *gestão participativa*, para que todas as tomadas de decisões realizadas neste momento, contribuam positivamente para a melhoria do ensino. Consta neste mesmo documento que as atpc's tem como objetivo "(...) fortalecer o espaço de reunião pedagógica e de formação continuada da escola" (SÃO PAULO, p. 6, 2014), em consonância com a direção e coordenação.

Fazendo um breve panorama histórico, a instituição deste espaço nas escolas data de 1990, com o movimento dos profissionais da educação e, desde 1995, é amparado legalmente pela Portaria CENP nº 1, de 08.05.1995 que:

(...) dispôs sobre as atividades de duas horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino, considerando a importância do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, do (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer a troca de experiências (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Nota-se que o documento propõe que as horas sejam dedicadas à formação docente e destaca o favorecimento da troca de experiências, citada como sendo de suma importância pelos entrevistados nesta pesquisa.

Mais adiante, nos anos de 2008 e 2009, a CENP (antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), lançou Comunicados sobre como deveriam funcionar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC, dentre os quais destacamos a organização de ações de formação continuada com temáticas visando às finalidades da escola e aprimoramento discente (SÃO PAULO, 2014). Desse modo entende-se a caracterização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo- atualmente denominada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo-, como tempo a ser dedicado ao trabalho de formação contínua docente, favorecendo também a instituição que o professor se encontra inserido.

4.1.6 Teoria e constituição do saber docente e a mobilização de saberes para a promoção de aprendizagens significativas

A questão abordada neste tópico objetivou entender quais são as teorias cujos professores se baseiam para o exercício da profissão docente, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas em seus discentes¹⁴. Dos quatro entrevistados, três responderam que a prática cotidiana é regida por saberes oriundos de determinadas teorias e apenas um não soube responder. Sobre a constituição do saber docente a partir de referenciais teóricos, três participantes disseram embasar o seu *saber fazer* em alguma teoria. Ressaltando a inviabilidade de aplicar integralmente de uma teoria em sala de aula, um deles relatou fazer uso dos autores que escreveram sobre avaliação: “(...) por exemplo, os teóricos da avaliação, você não consegue colocar integralmente, mas quando você segue esses referenciais, auxilia muito você trabalhar na sala de aula” (Professor 1). Assim, na opinião deste, as teorias pedagógicas, apesar da inaplicabilidade integral, são capazes de ajudar

¹⁴ De acordo com Moreira e Masini (1982), a *aprendizagem significativa*: “(...) é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito”. (MOREIRA, 2011, p. 25).

consideravelmente na atuação cotidiana. Ainda sobre o auxílio oferecido por alguns autores um dos professores destacaram que:

(...) falando da parte pedagógica, nós precisamos lembrar que estamos aí, com uma inclusão desafiadora e eu, particularmente, vejo isso como um desafio e que a gente tem que buscar essa formação e por isso mesmo estou fazendo o curso de distúrbios de aprendizagem, para justamente saber estar usando o currículo adaptado, para saber como estar trabalhando com essas crianças. Como disse anteriormente, eu me preocupo muito com essa questão humana na sala de aula, como o ser humano, procurando integrar e usar essa realidade que nós temos, esses adolescentes trazendo tantas questões a serem trabalhadas de uma maneira realmente significativa com eles, buscando métodos, buscando materiais e recursos que possam realmente ampliar o melhor trabalho em sala de aula como esses jovens (Professor 4- grifo nosso)

A partir da análise do excerto, podemos perceber a preocupação com a busca de um conhecimento que o permita acompanhar as modificações presentes no cenário educacional atual. Ainda nesta mesma linha de raciocínio, este professor continua explicando a importância da busca pelo aprimoramento de conhecimentos específicos, voltados ao ensino da disciplina que leciona:

(...) temos diversos autores, principalmente hoje, que nos auxiliam muito no desenvolvimento da História em sala de aula. Gosto muito atualmente do Leandro Karnal, que trabalha muitos conceitos e ajuda a compreendermos melhor como estar trabalhando a questão crítica na prática docente. Temos também outros teóricos que também trazem essa parte da manipulação da História, dos meios de comunicação, como Marc Ferro, Boris Fausto, trazendo a História do Brasil (...) e vários outros que podem estar auxiliando no estudo da História em específico (Professor 4).

Nesse sentido, o docente respondente do trecho supracitado, entende a colaboração de alguns autores para o ensino de História, ou seja, como desenvolver a disciplina em sala de aula.

Outro professor destacou que algumas teorias o auxiliaram no entendimento da profissão docente, a partir da leitura de um livro intitulado *Professores para quê* de Georges Gusdorf, passou a entender *por quê faz o que se faz em sala de aula*:

(...) porque no primeiro ano eu passei por uma reflexão assim: "Gente o quê que eu estou fazendo? Qual que é minha função social? (...) aí eu consegui achar meu espaço. (...) eu não, eu sou professora por que eu gosto, eu tenho vocação pra isso (Professor 2).

A respeito do sentido da profissão mencionado pelo professor 2: “Marx mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 28) . Assim, o entendimento do *por quê* se faz o que se faz em sala de aula é primordial para se estar na profissão, uma vez que se não há sentido naquilo que exerce, o trabalho se torna mecânico, não alcançando seu papel formador.

A partir dos pontos elencados neste tópico, é possível perceber como são heterogêneos os saberes que são mobilizados na prática docente: ora preocupados com a teoria e sua aplicabilidade em sala de aula, ora estão questionando a própria atuação, o sentido da profissão.

Para Tardif (2011), os saberes dos professores são plurais e dissemelhantes, são compostos pela junção dos *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais*. Dentro dessa perspectiva, observamos que as respostas relatadas neste tópico convergem para os *saberes profissionais*, que são entendidos como aqueles que emergem do próprio fazer docente. Pimenta (1997) denomina tais saberes de *pedagógicos*, pois são produzidos através da ação docente e aprimorados por instrumentos, como o uso de teóricos que possam auxiliar a prática.

Aqui, os participantes responderam de modo singular não sendo necessária fazer uso da classificação em categorias temáticas.

Professor 1: (...) trabalhos diversificados na sala, uma prática reflexiva, a auto avaliação do aluno. (...) Igual muitas vezes quando eu vou atribuir notas de participação eu peço pra eles se avaliarem, se é um trabalho em grupo cada um fala o que fez, expor. (...) são saberes da experiência, e isso você vai conseguindo aplicar com o decorrer do tempo. (grifo nosso)

Professor 2: A gente tem que mobilizar recursos que eles gostam, sabe, eles gostam de música, gostam de vídeo, então precisa trazer isso. Eu procuro trazer com máximo de frequência que eu consigo, porque aí eles lembram, aí eles participam mais, ficam mais estimulados. (...) É uma geração totalmente áudio visual, então se você só ficar na aula expositiva e texto, dá sono, fica monótono. Diversificar, jogar questões, discutir os assuntos, por exemplo (...)

Professor 3: (...) inclusive deve ser até relacionado com a nossa proposta identificar, a partir dos próprios documentos históricos, dos textos, identificar a relação de poder, identificar história do trabalho, ou história da exploração da mão de obra. Bem nesse sentido eu acho: fazer paralelos, comparações históricas (...).

Professor 4: Sempre me preocupei com a formação humanística diante dos meus alunos. O saber ser. Acredito que dele parta todos os outros saberes. (...) Os outros saberes, claro, são importantes,

mas o saber ser é o que nos torna pessoas mais críticas e significativas. Essas aprendizagens críticas e significativas só acontecem quando realmente nós também temos essa formação do ser. Os saberes essenciais para a prática docente, principalmente na área de História é compreender que as mudanças, as transformações sempre aconteceram e são estudadas principalmente para que nós possamos ser melhores, para que nós possamos construir, porque toda essa capacidade diante de todo esse conhecimento sem um propósito realmente construtivo não faz sentido. (grifo nosso)

A partir da análise dos dados acima, pode-se observar o quê os professores em exercício entendem por saberes da docência. O primeiro deles destaca e entende os *saberes da experiência* como sendo aquilo que move a sua prática. Os professores 2 e 3 destacam a importância da inovação para uma boa didática em sala de aula. Já o último, fala da *formação humanística de seus alunos*, em outras palavras, sua preocupação centra-se numa formação do *saber ser* discente.

Nesta categoria, dois dos nossos respondentes destacaram a importância do uso de métodos diversificados para maior apreensão do conteúdo por parte da sala. O que não se distancia do que o professor 1 relata. Dessa forma, podemos considerar que, em sua maioria, ressaltaram as didáticas utilizadas a partir daquilo que aprenderam- ou estão aprendendo-, com o tempo na docência, os chamados *saberes da experiência* que compõem os *saberes profissionais*, nas palavras de Maurice Tardif (2000).

É sabido que em qualquer área de atuação, o profissional deve ter competência para realizar a função para a qual foi formado. De tal maneira, a formação não se encerra com a obtenção do diploma:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2000, p. 7).

Assim, o profissional deve aprimorar-se e aperfeiçoar aquilo que já possui, através dos mais variados meios disponíveis. No que se refere à profissionalização docente, segundo com Tardif (2000), nas últimas duas décadas tem-se tentado implementar tais características dentro do ensino e na formação docente, como forma de revisar e melhorar “(...) os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador” (p. 8). O fato de se pensar a profissionalização docente de modo mais aprofundado nos últimos vinte

anos, deve-se à existência da crise presente no valor dos saberes profissionais, da formação inicial, “(...) da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais” (TARDIF, 2000, p.9). Se a profissionalização docente exige revisar e melhorar os *fundamentos epistemológicos* da profissão docente, convém, num primeiro momento, analisá-los. Para um melhor entendimento, deve-se destacar a definição daquilo que se denomina epistemologia da prática profissional, compreendida como sendo: “(...) o estudo do conjunto dos saberes (...)” – saber- ser e saber-fazer-, “(...) utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). A epistemologia da prática profissional, objetiva entender a origem dos saberes, bem como a forma pelas quais os saberes são assimilados no dia-a-dia do professor dentro da profissão e por este são agregados. Na prática, os saberes profissionais são construídos e elaborados no trabalho e atividade que se realiza e é na ação que são mobilizados. Nesta perspectiva, compreende que “(...) o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co- pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co- evoluem” e se transformam” (TARDIF, 2000, p.11). Desse modo, quando se propõe o estudo do profissional docente, requer analisar de perto o ofício e os saberes do mesmo. Contudo, ao abordar os saberes profissionais, não se deve confundir-los com os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Como foi possível observar ao longo desta pesquisa, os professores relatam a contribuição da formação teórica obtida na graduação, no entanto, reconhecem a distância existente entre a profissão e os conhecimentos universitários. Assim, em sua maioria, os professores incorporam e absorvem o que lhe é útil, desconsiderando abordagens desnecessárias que fizeram parte de sua formação inicial. Mediante tal contexto, seria necessário que:

(...) se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos, ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12)

Nesse sentido, a pesquisa universitária deve se sustentar nos saberes dos professores, no intuito de engendrar conhecimentos para a formação de novos docentes.

Por outro lado, os pesquisadores preocupam-se, mormente, no que os docentes teriam que ser, em detrimento daquilo que são, o quê sabem e como realizam o seu trabalho cotidiano. Em tese, as pesquisas não serão capazes de favorecer o ensino enquanto os estudos permanecerem distantes daqueles que o protagonizam, os professores.

O professor 4, ressaltou sua preocupação com a *formação humanística* de seus discentes. Em sua fala destaca a tal formação como sendo a base para a construção de outros saberes. E é para ela que voltaremos nossa análise a partir de agora. Tendo em vista compreender com maior clareza o termo *formação humanística*, historicamente:

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico” o que se assentava no estudo das línguas, com destaque para o Latim, e tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo padrão cultural (BITTENCOURT, 2012, p. 77).

Em outras palavras, o currículo chamado “humanismo clássico” parecia não ser de grande utilidade, mas era ele que designava se o indivíduo pertencia ou não a elite, diferenciando-o dos iletrados. Ademais, os conteúdos serviam também para uma “(...) formação baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite”. (BITTENCOURT, 2012, p. 78). Dessa forma, as matérias eram selecionadas tendo em vista a formação para a cidadania, bem como a formação de valores.

Por meio da atividade de ensino, o docente tem a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento do seu aluno, pois no momento em que o professor reflete sobre o seu ofício, pensa também sobre os significados e reflexos de sua ação. Dentro deste contexto, podemos considerar a relação existente entre a educação e a vida. A possibilidade que o docente tem em mãos de desenvolver a criticidade e conscientização do alunado, tendo em vista fazer com que este possa aperfeiçoar a sociedade em que está inserido.

É claro que não pretendemos aqui considerar o docente sob a ótica do messianismo, cujos feitos solucionariam todos os problemas vigentes. Fato é que se o professor pode legitimar e perpetuar desigualdades, o contrário também é verdadeiro.

Nessa perspectiva, o docente atua como mediador entre a escola e a sociedade, fornecendo condições para a superação dos problemas. Daí a importância de se atrelar os saberes curriculares à realidade discente, construindo pontes para o que o conteúdo seja mais significativo e demonstrando ao aluno o seu papel enquanto agente histórico. Com isso, o docente tem a chance de incentivar o aluno para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma. Nesse seguimento, acresce-se o valor da reflexão filosófica entre docente e discente, inserida em determinada didática, instigando o inconformismo perante a realidade que circunda. Pensar a vida, questionar as situações que o incomoda e refletir sobre a viabilidade de melhorias, eis um método para a formação humana discente.

4.1.7 Saberes essenciais para a docência em História

Em relação aos saberes que são essenciais para a docência em História dois respondentes acreditam na necessidade do aluno possuir a capacidade leitora e interpretativa e os demais mencionaram a importância da contextualização do passado no presente para que o aluno tenha maior domínio da disciplina como veremos. Dessa maneira, classificamos este tópico em duas categorias temáticas: *a capacidade leitora e interpretativa do aluno e o passado no presente do aluno*.

Neste tópico, buscaremos analisar as respostas obtidas, já categorizadas, a partir da leitura dos textos de Circe Bittencourt, sobre o processo de aprendizagem em História.

Categoria temática 1: A capacidade leitora e interpretativa do aluno

Dois dos entrevistados mencionaram ser de grande importância trabalhar no aluno sua capacidade de leitura e interpretação para o

entendimento da História. Nesse sentido, apesar de considerarem um desafio, entendem que sua função enquanto docente é desenvolver tais habilidades em seus alunos: “Para aprender História o aluno tem que ter o domínio da leitura, interpretação de textos, reflexão e muitos não tem (...)” (Professor 1). Atrelado a isso, outro professor ressalta que:

(...) para você conseguir fazer entender História, você tem que mobilizar a capacidade leitora e escritora do aluno (...) só que não é só ler um texto ou só ler um documento, é contextualizar, precisa também adquirir isso: a capacidade de ler e contextualizar um documento, um documento iconográfico, um documento escrito, saber a importância desse documento pra reelaboração do passado (Professor 2- grifo nosso).

Indo mais adiante, este docente destaca a importância da habilidade de contextualizar determinado documento e a importância que tem para a construção do saber histórico saber interpretar estes.

De acordo com Silva (2004), o aperfeiçoamento da capacidade leitora discente é um dever da instituição escolar junto aos docentes das mais variadas disciplinas, inclusive de História. Por este motivo esta disciplina, na prática, deve estar embasada em conceitos da Pedagogia (currículo e didática) e da Psicologia da aprendizagem. Nas escolas brasileiras, até o que hoje chamamos de 6º ano, era certo que os alunos chegassem dominando plenamente os códigos de leitura e, após esta série, os professores deveriam se preocupar em aperfeiçoar a capacidade leitora do aluno, o que significava amplificar o vocabulário e trabalhar a leitura de textos mais extensos. Os alunos que não atingissem tais habilidades, certamente seriam reprovados em algum momento de seu percurso, uma vez que a aprovação estava sujeita ao sucesso das avaliações escritas baseadas, mormente, em textos do livro didático (SILVA, 2004).

Atualmente, observando a realidade das aulas em que se propõe o trabalho com situações aprendizagem que exigem leitura, sabe-se que a situação se tornou um tanto diferente, uma vez que os discentes demonstram ter grande dificuldade leitora. Os alunos manifestam possuir limitações e sérias dificuldades na decodificação das palavras, denotando incompreensão do que se lê. Somado a tais dificuldades, segundo Silva (2004), um dos maiores desafios das escolas em tempos atuais, é propiciar às crianças o domínio da

linguagem culta, pois, em sua maioria, os discentes provém de ambientes sociais que não pratica ou valoriza tal aspecto. Por vezes podem até conviver, cotidianamente, com a palavra escrita, mas não são todas que tem o contato diário com palavras impressas, sobretudo, em livros.

Segundo Silva (2004), estudos variados vêm sendo realizados nas áreas de Linguística, Psicologia do Desenvolvimento e História sobre o ato de ler:

(...) entendemos que ler é construir significados, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa. (p. 71).

Centra-se aí um obstáculo conhecido e destacado pelos nossos entrevistados, a importância de se fazer com que a leitura adquira um significado para os alunos. E os mesmos, enquanto docentes, preocupam-se em desenvolver tais habilidades em seus alunos. No entanto, como realizar tal feito? Fato é que qualquer tipo de leitura tem uma intenção, um objetivo, seja a leitura de uma charge, uma história em quadrinho ou um livro de inúmeras páginas. Nesse sentido, é necessário a orientação prévia do professor, pois, não raro, falta clareza e entendimento do aluno a respeito do motivo pelo qual se lê ou para quê se lê determinado documento. Quando realizamos a leitura de algo, nos empenhamos na construção de um sentido para aquilo que lemos. Há situações em que apenas uma leitura não basta, uma vez que atingimos conclusões equivocadas e, então, retornamos e lemos novamente, tendo em vista entender com clareza o que o autor quis dizer. Todavia, isso ocorre com indivíduos possuidores de certa capacidade leitora que, merece ressalva, não é algo inato no ser humano, mas fruto de trabalho e dedicação. Se concedêssemos voz aos docentes, ouviríamos que não aprenderam sozinhos, já que não era uma das principais preocupações dos professores propiciar reflexões sobre o ato de ler, visto que se importavam apenas com os resultados das leituras eram verificados a partir de questionários respondidos. Em conformidade com Silva (2004), hoje em dia, professores preocupados em formar alunos leitores competentes, exigem o mesmo de seus alunos, solicitando que leiam e, graças às pesquisas e investigações sobre este

assunto, podem fazer uso de mecanismos e estratégias facilitadoras de todo o processo.

Em relação aos dados que comprovam o que foi explanado até aqui, variadas avaliações, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram resultados alarmantes em relação ao grau de capacidade leitora dos estudantes brasileiros:

Os resultados das provas de Português do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) tem ficado aquém dos mínimos esperados, ainda que no Relatório de 2004 tenha sido registrada pequena melhora. Mesmo assim, apenas metade dos alunos de 4ª série (55,4%) é capaz de entender textos simples (mas não textos complexos) para a sua idade, índice bastante semelhante ao dos alunos da 8ª série e 3º ano, compondo as três séries selecionadas pelo Ministério para realizar essa avaliação. Apenas 6% dos alunos (do total de matriculados da rede pública e da rede privada) que terminaram os 11 anos da Educação Básica tem os conhecimentos adequados em Língua Portuguesa (...) (2004, p. 74).

A partir da análise do trecho acima, pode-se observar o baixo percentual de alunos que possuem conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Ademais, dentre estes resultados, também está inserido alunos de escolas privadas, dado que se torna ainda mais preocupante quando se parte do princípio que tais instituições são, por suposição, provedoras de um ensino de melhor qualidade.

De acordo com Silva (2004), há outra avaliação capaz de examinar a competência leitora dos discentes, denominada PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁵, em união com a UNESCO. O PISA acontece desde 2000 há cada três anos e analisa o desempenho dos alunos nas seguintes áreas: ciências, matemática, leitura, resolução colaborativa e literacia financeira, avaliando alunos na faixa etária de quinze anos, ou seja, estudantes frequentadores do último ano do Ensino Fundamental II, mais especificamente, 9º ano no Brasil. O exame não se preocupa em averiguar os conhecimentos de conteúdos dos alunos, mas o “(...) domínio de habilidades básicas para a vida” (SILVA, 2004, p. 74), para adequada atuação na sociedade. Convidado a participar em sua primeira edição, o Brasil apresentou resultados preocupantes, uma vez que ficou em último lugar na escala mundial

¹⁵ Para maiores informações sobre o PISA e OCDE, conferir: <http://www.oecd.org/pisa/>

¹⁶. O relatório final estabelece que “os alunos brasileiros respondem pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito” (SILVA, 2004, p. 75). Neste seguimento, os dados obtidos indicaram que os estudantes brasileiros são incapazes de dar significado ao que leem, isto é, conseguem identificar letras, sílabas e palavras, mas não atribuem sentido ao que leem, o que chamamos de analfabetismo funcional. O grande problema é que, há dezesseis anos o quadro não muda. Em sua última edição, no ano de 2015, o Brasil continua tendo seu desempenho abaixo da média no âmbito da leitura, ocupando o 60º lugar. Cingapura foi o país cujos estudantes demonstraram melhor desempenho em leitura, ao lado do Canadá, Hong Kong e Coréia do Sul ¹⁷.

Conforme nos aponta Silva (2004), um aspecto importante levantado pela edição do PISA no ano de 2000, foi que países com o mesmo percentual do PIB, apresentaram diferentes desempenhos, estabelecendo que a solução não está apenas em investimentos de ordem financeira.

Considerando o que foi dito até aqui, os estudantes não possuem competência para aprender ou adquirir conhecimento através da leitura, o que corrobora a grande dificuldade em apreender e interpretar conteúdos históricos a partir da análise de documentos e textos. Por outro lado, a questão que se coloca é: na atual realidade, existe uma metodologia capaz de desenvolver a leitura nesses alunos? Para Silva (2004), conduzir esses jovens à reflexão sobre a própria leitura, pode ser de grande importância para os mesmos. Em trabalhos com textos, questioná-los sobre o texto, por exemplo: a) Qual é o título do mesmo; b) Qual o assunto que, supostamente, se trata a partir da leitura do título; c) Se suas suposições foram confirmadas; d) Quais são as palavras-chave, entre outros. Outra estratégia importante é grifar o texto, ressaltando os pontos principais, o que facilita a retomada de ideias relevantes. Estes procedimentos fazem com que o aluno tenha capacidade de controlar a leitura:

Quando o leitor/aluno não é capaz de controlar tais operações, seguramente, ele se perderá e a leitura poderá tornar-se apenas um “passar os olhos” sobre as letras, ou um mero ato de decodificação de fonemas ou palavras (SILVA, 2004, p. 79).

¹⁶ Ver : <http://www.oecd.org/pisa/data/>

¹⁷ Ver: <http://www.oecd.org/pisa/singapur-encabeza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm>

Assim, perguntados sobre a significância do texto, passarão por momentos de impacto negativo, por não saberem verbalizar o sentido daquilo que leu. A leitura se tornará inútil, caso não seja bem orientada.

Como observa Silva (2004), para contribuir na melhoria do desempenho do estudante, o ponto de partida na orientação da leitura é esclarecer o objetivo, o quê será feito após a realização da leitura (questionário, diálogo, debates, etc.); apresentar os marcadores usados pelo autor, a estrutura do texto (títulos, subtítulos- metafóricos ou não-, organização dos parágrafos para o desenvolvimento das ideias centrais); destacar as partes mais difíceis e a razão da dificuldade, dentre outros.

A construção do significado do texto, saber o motivo pelo qual se lê determinado documento, possibilita a apropriação do documento pelo leitor, ou seja, o desenvolvimento da capacidade leitora de fato. Nesta perspectiva:

(...) quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento. (...) Essa memorização- diferente da memória mecânica- faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado- sua *funcionalidade* – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada. (SOLE, 1998, p. 46)

No âmbito da disciplina de História, o excerto supracitado se faz de grande valia para os docentes, uma vez que explora as diferenças tão presentes no cotidiano escolar, entre o “decorar” conteúdos (memória mecânica) e a *memorização compreensiva*. A importância desta última centra-se no fato de que bastam algumas referências para que a mesma seja ativada e novos conhecimentos passem a ser agregados ao que já se possui. Principalmente para a aprendizagem em História, mais do que “gravar” conteúdos, o aluno deve ser capaz de compreender os mais diversos processos históricos, afim de que, paulatinamente, o conhecimento seja construído de modo eficaz. Assim, podemos concluir que, para a prática cotidiana do ensino da disciplina em questão, os textos que servem de caminho para a aprendizagem, requerem o uso de estratégias específicas que, somente a escola, mais especificamente, os docentes são capazes de desenvolver.

Para os participantes, o conhecimento ganha significado quando é trazido para a realidade do aluno, ou seja, quando os mesmos se sentem parte da História:

Acho importantíssimo em História e vejo que o alunado se interessa é quando você traz o passado para o presente, quando você faz essa ponte entre o passado e o presente e também analisa mudanças e permanências (...) aí começa a fazer sentido. Eles, às vezes, vão falando: "Nossa nada mudou!". Isso eu acho fundamental na prática do ensino da História, trabalhar do cotidiano deles, fazer a relação passado e presente, isso eu acho fundamental trabalhar eixos temáticos.

Percebemos a partir do trecho citado, a importância que o docente atribui em se trazer o passado para o presente do aluno, para proporcionar uma aprendizagem significativa.

A priori, no intento de melhor esclarecer as noções de tempo histórico, Bittencourt (2012), os especifica da seguinte maneira: o *tempo vivido*, que advém com as experiências; o *tempo concebido*, cujo objetivo é controlar o tempo vivido, instituindo o *tempo cronológico*; o *tempo astronômico*; o *tempo geológico*; o *tempo intuitivo*, que se restringe às relações de sucessão, antes e depois e, por fim, o *tempo operatório*, que tem seu funcionamento por meio de operações lógicas. Sendo os dois últimos conceitos fundamentados por Piaget em seu livro *A noção de tempo na criança*¹⁸. Para este pensador a noção de tempo e espaço são inseparáveis e para se compreender o tempo – entender as diferenças entre tempo passado, presente e futuro-, é necessário a maturidade biológica do indivíduo.

Ao longo da história, diversas culturas buscaram organizar-se no tempo a partir da criação de calendários, lunares ou solares. Para organizar-se no tempo, os historiadores fazem uso de cronologias, periodizações, rupturas, transformações e permanências. No Ocidente, organizaram-se a partir da cronologia cristã- antes e depois de Cristo, a.C e d.C.-, e periodizaram as História em épocas: Pré- História, Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Ademais, denominaram alguns acontecimentos, como

¹⁸ Cf., PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1975.

Renascimento, Iluminismo ou as “Eras”, defendidas por Eric J. Hobsbawm¹⁹. Para além do fato de ser uma organização linear, estabelecendo a noção de progresso, muitas vezes não é visto com bons olhos por alguns historiadores, pois pretende-se uma história universal, mas pode delimitar a mesma, excluindo povos, em sua maioria, os “inferiores”, também economicamente falando (BITTENCOURT, 2012).

Como observado nos dados colhido neste trabalho, uma das preocupações dos professores centra-se em um dos objetivos básicos da História: tornar o passado algo próximo e familiar ao aprendente. Buscando transpor tais definições para a prática cotidiana docente, podemos questionar: como desencadear a noção de tempo histórico nos alunos e efetivar a aprendizagem? Trazendo a noção de tempo histórico para a as salas de aula, uma das maiores dificuldades destacadas pelos docentes é situar os alunos no tempo, ou seja, localizá-los em uma datação temporal. Não raro, no início do ano letivo, costuma-se trabalhar como modelos de linha do tempo histórico, periodizações e algarismos romanos, presentes nos livros didáticos. Tal organização do tempo é relevante, mas não possibilita, sozinha, a compreensão do tempo histórico. Não basta memorizar ou “saber de cor” as datas, é preciso refletir sobre o sentido das mesmas. Compreender o que aconteceu anteriormente e o que vem depois, entender, sobretudo, as datações como ponto de referência para os acontecimentos históricos, somente assim a aprendizagem será significativa.

Uma importante intenção didática é a de possibilitar ao estudante a reflexão sobre o presente pelo estudo do passado, para que possa desenvolver o esforço de dimensionar a vida hodierna em extensões de tempo. A sugestão dos OCN para a relação entre tempo passado e tempo presente é a de que as questões atuais devem servir para sensibilizar os alunos para o estudo do passado, de modo que, estudando “*outras realidades temporais e espaciais*”, eles possam “*dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados*” (BITTENCOURT, 2012, p. 214).

¹⁹ Cf., *A era dos impérios :1875-1914* /Eric J. Hobsbawm ; tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo ; revisão técnica Maria Celia Paoli. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

A era das revoluções :Europa 1789-1848 /Eric J. Hobsbawm ; tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

A era do capital :1848-1875 /Eric J.Hobsbawm ; trad. Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988

Dessa forma, fazer ligações entre presente e passado permite ao discente maior assimilação daquilo que lhe é transmitido, uma vez que torna mais próximo e real momentos ora considerados incompreensíveis por sua distância temporal e espacial. Neste tocante, do mesmo modo, pode-se utilizar a periodização para propiciar a noção de duração que, nas palavras de Bittencourt (2012), é fundamental para apreender o tempo histórico. A partir da duração é possível perceber as transformações, rupturas e permanências. Utilizando-se da linha do tempo histórico, o estudante pode pesquisar fatos em materiais como livros revistas e jornais e situá-los no tempo, compreendendo o tempo de duração dos eventos selecionados.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Formação de professores e práticas pedagógicas: o uso do diário reflexivo para a formalização do saber docente

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Como apresentado nos resultados do presente estudo há docentes que, não raro, em decorrência da desvalorização profissional e das longas jornadas a que devem se submeter que vão além de suas forças físicas. Fazem de suas ações algo mecânico, não reflexivo, não cumprindo, conseqüentemente, com o fim último da educação. Desse modo:

Quando um indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana (DUARTE, 2001, p. 39).

O docente que não age de forma consciente, sobretudo, com relação aos motivos pelos quais se faz, dificilmente alcançará o que se espera de sua atuação. Faz porque tem que fazer, estando, portanto, alienado de sua prática social e desconsiderando o papel da educação escolar na formação do indivíduo. Por outro lado, existem os professores que se preocupam e buscam constantemente formações e aperfeiçoamento da prática. Acreditam naquilo que realizam, se apropriam dos saberes que possuem e os mobilizam diariamente, produzindo novos.

Em tempos atuais, abordar a temática de formação de professores - neste estudo os de História-, exige cautela para que não se caia no *mais do mesmo*, ou seja, trabalhar teoria e prática de maneira desarticulada, sem considerar as mudanças necessárias para o enfrentamento das dificuldades presentes na vida docente. Contudo, há de se considerar que para a melhoria da qualidade do ensino, não basta trabalhar somente a formação de

professores. Existe toda uma estrutura onde é possível observar salas de aula com número exacerbado de discentes, indisciplina, entre outros, que merece ser examinada quando se fala em avanços fundamentais na esfera educacional. Todavia, este assunto não é o objetivo principal deste estudo.

Alguns docentes, mediante a constatação da necessidade de aperfeiçoamento de sua prática buscam cursos de formação continuada que possam lhe auxiliar nesse sentido. No entanto, podemos elencar aqui dois pontos que merecem ser destacados quando o assunto é formação docente: de um lado percebemos atualmente a existência de um “mercado” de venda desses cursos- questão esplanada ao longo deste trabalho-, que prometem milagrosamente sanar os problemas da educação e, de outro, formações que trabalham com excessos de teorias (importantes), mas um tanto distantes da realidade cotidiana do professor. Nesta última, observamos muitas falas e pouca eficácia na solução dos problemas. Tendo em vista propor intervenções que visem contribuir positivamente para a vida docente, ao fim deste trabalho, nos indagamos: por que não dar voz ao docente?

Como observado nos dados obtidos neste estudo, em sua atuação cotidiana os professores entrevistados se apropriam, modificam e mobilizam saberes. Constantemente lidam com dificuldades próprias da prática pedagógica e buscam meio de atenuá-las. Desse modo aquilo fazem em sala de aula, não se baseia somente nos conhecimentos científicos oriundos de sua vida formativa, mas também o que Agnes Heller (1987) chama de *saber cotidiano* – que abarca sua história pessoal, social bem como suas experiências. De acordo com esta autora, o ser humano, com suas particularidades, desde o seu nascimento, está inserido no cotidiano. A característica que mais se destaca na vida cotidiana é a espontaneidade, porém: “(...) nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos estágios de aprendizado” (HELLER, 2008, p. 47).

Seguindo neste mesmo raciocínio, os antecedentes destacam-se mais para conhecermos a situação do que as pessoas: “É um indicador útil para o nosso comportamento, para nossa atitude (“Outros agiram nessa situação em

que me encontro desse ou daquele modo”, “já havia exemplos disso”, etc)” (HELLER, 2008, p. 55). Assim, quando me encontro em determinada situação já vivenciada por outro, tenho a capacidade de pensar quais serão as minhas atitudes no momento.

Ao refletir sobre como poderíamos trabalhar a formação do docente de História de modo a valorizar os saberes que possuem e estabelecer uma proximidade maior com a sua prática, propusemos desenvolver uma espécie de diário reflexivo onde, a partir da análise dos saberes produzidos por suas ações, fosse possível descobrir mecanismos que “(...) valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, p. 18, 1999).

Os diários reflexivos: “(...) trabalhariam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona” (MILANEZ, p. 12). , possibilitando o aperfeiçoamento da prática docente. Ademais: “A escrita reflexiva, da qual o diário é portador mobiliza reflexões, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos”. (ANDRÉ; PONTIN, 1998, p. 29).

O diário torna-se um instrumento importante para a formação continuada docente, uma vez que permite ao professor ter o seu momento de introspecção e relatar suas ações cotidianas para, posteriormente, repensá-las, coletivamente, nos horários reservados à formação continuada dentro das escolas – nas ATPC’S. O uso desse tipo de instrumento nesta proposta será capaz, também, de fornecer informações aos próprios docentes sobre o seu trabalho, conscientizando-o sobre aquilo que realiza na prática, a partir de uma análise crítica.

Proposta de Intervenção na unidade escolar

A partir dos dados obtidos com a realização desta pesquisa, foi desenvolvida uma proposta de intervenção para os professores de História da rede pública estadual paulista. Esta proposta deverá ser desenvolvida pela equipe coordenadora da escola, nos horários destinados às aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC'S), em grupos divididos por área- no caso, professores de História. Os autores escolhidos para o desenvolvimento da formação continuada justificam-se pelo grande destaque que possuem em relação ao tema a ser trabalhado. Para tratar da teoria do professor reflexivo, escolhemos Isabel Alarcão, Evandro Ghedin e Selma Garrido Pimenta. Já para o estudo dos saberes da docência, faremos uso dos escritos de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Claude Lessard e Danielle Raymond.

No intento de explicar aos professores sobre a importância da valorização dos saberes que possuem bem como da sua experiência, utilizaremos os textos de Agnes Heller e Marli Lúcia Tonatto Zibetti, cuja relevância, em linhas gerais, centra-se na necessidade de se transformar aquilo que se faz cotidianamente em um saber profissional.

Em relação à construção do diário reflexivo, a escolha do texto de Marli Eliza Dalmazo e Marta Maria Darsie, explica-se pela abordagem que realizam da temática demonstrando o valor do registro escrito da conscientização das ações e percepções docente a partir da própria atuação.

Sugere-se que esta ação seja realizada, num primeiro momento, nas escolas cujos professores entrevistados neste estudo atuam, devendo ser desenvolvida em um período de cinco meses, com encontros de duração de 1 (uma) hora semanal, totalizando vinte horas dedicadas à formação profissional. O Quadro a seguir apresenta uma proposta de sistematização do trabalho.

Quadro 5: Sistematização da Proposta de Intervenção

Encontros	Objetivos	Conteúdos	Estratégias de trabalho
Encontro 1 Duração: 50 minutos	1. Explicar aos professores sobre a importância da valorização dos saberes que possuem-considerando sua vivência enquanto aluno, antes mesmo de adentrar a graduação-, bem como das suas experiências cotidianas atuais, para transformá-las em um saber profissional; 2. Explicar sobre o uso do diário reflexivo; 3. Propor ao docente a conscientização de suas ações e percepções; 4. Início dos registros nos diários.	HELLER, Agnes. O cotidiano e a história; tradução de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008. ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. <i>Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica</i> : contribuição para a formação de professores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007.	Construção de um diário reflexivo, onde fique registrada a vida pessoal e profissional docente. No diário os professores deveram registrar suas vivências a começar pela sua trajetória enquanto aluno, desde antes da escolha da profissão, sua vida enquanto aluno da graduação e as ações de efeitos positivos e experiências negativas em sala de aula. Durante os encontros, o docente deve partilhar com os colegas suas memórias tendo em vista refletir, coletivamente, sobre as possíveis soluções e formas de agir diferente.
Encontro 2	1. Analisar a	ALARCÃO, Isabel. <i>Professores reflexivos em uma escola reflexiva</i> . São Paulo:	Leitura compartilhada de

Duração: 50 minutos	literatura que trata do professor reflexivo.	Cortez, 2003. GHEDIN, Evandro Luiz. <i>Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica</i> . 2002. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/profesor_reflexivo.pdf PIMENTA, Selma Garrido. <i>Formação de professores- Saberes da docência e identidade do professor</i> . Educ., São Paulo, v.22, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579	trechos dos textos selecionados para análise.
Encontro 3 Duração: 50 minutos	1. Analisar a literatura que trata dos saberes da docência.	TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. _____; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. _____; RAYMOND, Danielle. Saberes tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.	Leitura compartilhada de trechos dos textos para análise.
Encontro 4 Duração: 50 minutos	1. Analisar os saberes da docência junto a professores de História da rede pública estadual de Franca.	NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf	1. Leitura compartilhada de trecho do texto selecionado; 2. Coordenador (a) coloca as seguintes questões para reflexão: • Os professores tem consciência dos saberes que possuem? • Acreditam produzir algum conhecimento a partir da prática cotidiana? • Como se relacionam com os saberes que possuem?
Encontro 5	Compreender as dificuldades	NÓVOA, António. <i>Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discurso à pobreza das práticas</i> . Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20,	1. Leitura compartilhada

Duração: 50 minutos	presentes na prática e buscar soluções coletivamente.	jan./jun. 1999.	de trecho do texto selecionado; 2. O coordenador (a) propõe a leitura e reflexão crítica dos registros; 3. Troca de diários com os colegas nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC'S). 4. Neste momento, os docentes devem verificar os erros e acertos da prática cotidiana, tendo por base os registros do colega.
Encontro 6 (finalização) Duração: 2h 30m	Avaliar a intervenção proposta		Para avaliação, faremos uso dos três últimos encontros, que funcionará da seguinte maneira: a) Leitura crítica de trechos dos diários; b) Destacar onde houve busca de melhorias e aperfeiçoamento da prática; c) Ouvir a opinião dos professores sobre a eficácia ou não desse tipo de instrumento.

A partir do encontro número 6 (seis), até o último, as reuniões serão momentos destinados à leitura do diário, tendo em vista à reflexão, partilha e busca de aperfeiçoamento da prática. Esse tipo de atividade tem como objetivo dar voz e autonomia ao docente, valorizando seus saberes, sobretudo, os experienciais. Sugere-se que, verificando resultados positivos após a implementação da proposta acima, a mesma seja apresentada em outras escolas da rede pública estadual paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, há de se considerar uma série de fatores podem ser responsáveis pelo alusivo insucesso o que, não raro, observamos no ensino de História, dentre os quais a desconsideração com a educação brasileira por parte das instâncias governamentais. Mediante tal contexto, observamos de um lado, a necessidade emergente que há no agir dos profissionais responsáveis pelas reformas na arena educacional e na profissão docente e, de outro, o fato de que a profissão docente já não é tão valorizada, cabendo uma maior reflexão se tais mudanças são capazes ou não de solucionar todos os problemas.

No que se refere ao recorte estabelecido para a realização deste trabalho, foi possível detectar a existência de lacunas que vão da formação discente à docente. As análises realizadas possibilitaram compreender que, na maioria das vezes, o estudante chega ao professor de História, carregando consigo defasagens em sua capacidade leitora que o docente não consegue, sozinho, sanar. E, como se sabe, para que ocorra uma aprendizagem significativa nessa disciplina, é essencial que se tenha tal capacidade.

Buscando refletir sobre os desafios impostos à prática docente, neste estudo, procuramos responder de que forma as teorias sobre os Saberes da Docência e Professor Reflexivo podem contribuir para a formação continuada de professores de História. Nesse sentido, buscamos responder várias indagações sobre como estão estruturados os cursos para a formação de novos professores: todos os saberes que o docente tem são trabalhados em sua formação inicial? Quais os saberes que ele possui, tanto os adquiridos na universidade quanto àqueles apreendidos em sua prática cotidiana? Em que medida os saberes obtidos em sua formação inicial contribui para sua atuação em sala de aula?

Não obstante, a partir do exposto, um dos grandes desafios impostos à formação inicial na atualidade reside na necessidade de haver um equilíbrio entre os saberes a serem desenvolvidos nos licenciandos. Todavia, não existindo este equilíbrio, emerge a necessidade da formação continuada para preencher as lacunas existentes. Nesta pesquisa, a partir da realização da

pesquisa de campo, tem sido possível verificar mais de perto a formação inicial recebida pelo docente de História que está atuando em sala de aula. Os resultados mostram que existem grandes lacunas em sua formação que foram atribuídas à graduação. De acordo com as respostas dos participantes deste estudo, quase que de forma unânime, fica evidente a existência de uma formação inicial em desequilíbrio, onde relataram a contribuição em grande em grande medida de disciplinas de conteúdos específicos em detrimento das pedagógicas.

Muitos se queixaram pelo fato de após o término da formação inicial estar despreparados para lidar com a realidade da profissão docente. Como meio de sanar as deficiências deixadas pela graduação, a formação continuada emerge como saída. Todavia, mesmo destacando a escassez de tempo para dedicar-se à própria formação, os professores relataram a busca por cursos que possam lhes subsidiar mediante os desafios que lhes são impostos pela prática.

Ao questionarmos se recebiam algum aporte nesse sentido, mencionaram a ineficácia das *aulas de trabalho pedagógico* (ATPC's)- diga-se de passagem-, é o momento em que as escolas deveriam desenvolver a formação continuada com seus professores-, alegando que há uma maior preocupação em responsabilizar os "culpados" pelo insucesso da educação do que uma formação voltada à preparação do docente para lidar como os problemas que lhes são impostos, cotidianamente, pela prática. Nesse sentido, os professores indicaram formas de desenvolver os horários reservados às aulas de trabalho pedagógico nas escolas que lhes parece de maior eficácia, dentre as quais, o compartilhamento dos *saberes da experiência* entre professores, sobre o *fazer* em sala de aula.

Embora tenhamos exposto até aqui nossas conclusões sobre tais concepções, reconhecemos que ainda há muito por fazer para o desenvolvimento do referido tema. Desse modo, refletindo sobre os resultados deste estudo, tendo em vista buscar alternativas para amenizar as lacunas deixadas pela formação inicial recebida, nos propusemos a construir um material para ser trabalhado como formação continuada nas escolas da cidade de Franca.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison. *Estágio: contribuições para a formação do professor de História*. História & Ensino, Londrina, v.12, p. 187-202, ago. 2006.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de.; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. Revista Ensaio: Aval. e Pol. Públ. em Educ., Rio de Janeiro, v.6, n.21, p. 447-462, out./dez. 1998. Disponível em: revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/66/62

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. Cadernos de. Pesquisa, n.117, p. 177-193, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2010.

BUENO, João Batista Gonçalves; JUNIOR, Arnaldo Pinto; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *Formação de professores de História: o desenvolver das noções de interação, de significação e de identidade*. Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan/ jun., 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. *A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica*. Revista Ciência e Educação, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673131998000200008. Acesso em: jul. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia. *Sobre professores marcantes*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e textos de Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP.

CORFO. Corporación de Fomento de la Producción. *Estudio de diagnóstico de oportunidades de desarrollo para la industria educativa en Chile*. Invertec y Fundación Chile Bajo la dirección de CORFO, Subgerencia de Programas de Desarrollo. Disponível

em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/IndustriaEducativa_1.pdf. Acesso em 29/03/2017.

COSTA, Emília Viotti da. *Os objetivos do Ensino de História no Curso Secundário*. Revista de História, vol. 29. São Paulo, 1957. Disponível em: <http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/029/A008N029.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS, Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. *A escolha Profissional no direcionamento da carreira dos universitários*. Psicologia: Ciência e profissão, 2012, p. 272-283.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008#home

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Tempos históricos, volume 12, 1º semestre, 2008, p. 23-35.

FONSECA, Genaro Alvarenga; MARTINO, Vânia de Fátima. *O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História* in DAVID, Célia Maria, et al., orgs. *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá, (orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro Luiz. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. 2002. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/pofessor_reflexivo.pdf

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*; tradução de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. São Paulo : Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LOURENÇO, Elaine. *O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar*. Revista Brasileira de História, vol.30. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200006&lang=pt. Acesso em: mai. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. *Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer*. Educar em Revista, 51. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lang=pt. Acesso em: jun. 2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de.; FONSECA, Selva Guimarães. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades*. História Unisinos, Setembro /Dezembro, 2006.

MILANEZ, Maria Salete. O diário reflexivo na formação continuada do professor de inglês frente à implementação das DCE na educação básica da rede pública do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1080-4.pdf>

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review, V1(3), p. 25-46, 2011. Disponível em: http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: abril de 2017.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1994.

_____. *Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discurso à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: abril, 2017.

HOLLANDA, Chico Buarque de. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html>. Acesso em: jun. 2015.

PALERMO, Alfredo. *Moral e Civismo na Legislação Educacional do Brasil*. Tese de Livre Docência ao Instituto de História e Serviço Social de Franca, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores- Saberes da docência e identidade do professor*. Educ., São Paulo, v.22, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade* /Dermeval Saviani. São Paulo : Livros do Tatu : Cortez Editora, 1991.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque*. Documento Orientador CGEB, nº 10. São Paulo, 2014.

SETTON, Maria da Graça Jachinto. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: *uma leitura contemporânea*. Maio/ Jun./ Jul./ Ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. Contexto: São Paulo, 2014. SILVA, (2000) <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

SILVA, Vitória Rodrigues e. *Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições pra a prática de ensino em História*. História, São Paulo, 2004.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias. Porto Alegre, 2006.

SPARTA, Mônica. *O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 4, n.1-2. São Paulo dez. 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; tradução de João Batista Kreuch. 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; RAYMOND, Danielle. *Saberes tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000. VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro. *Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.7, nº.1, Campinas June 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002. Acesso em: 29/03/2017

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007

APÊNDICE 1- ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE ENTREVISTA

Formação acadêmica:

Pós- graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na rede pública:

Tempo de atuação nessa unidade de ensino:

- 1) O que fez com que você optasse carreira docente?
- 2) O que o influenciou na escolha do curso?
- 3) Estabeleça pontos positivos e negativos sobre as contribuições do seu curso de graduação, para a sua atuação docente.
- 4) Você acredita que é possível construir conhecimento sobre a prática docente no dia-a-dia de trabalho? (sim ou não?).

Se sim. Qual é o tipo de conhecimento que você constrói, cotidianamente, no ambiente escolar?

Se não. Por quê?

- 5) Em sua atuação você encontra lacunas que podem ser atribuídas à sua formação inicial? Sim, não, quais?
- 6) Você passa por um processo de formação continuada? Sim/não. Qual?
- 7) A constituição do seu saber docente é elaborada a partir de referenciais teóricos? Sim/não, quais?
- 8) Você saberia explicar quais saberes você mobiliza na sua prática pedagógica para possibilitar aprendizagens mais críticas e significativas?
- 9) Em sua opinião, quais saberes são essenciais para a docência em história?