

Saberes docentes: algumas considerações sobre os conhecimentos envolvidos na formação do professor de história.

Silvana Gomes dos Reis*

RESUMO: Reflexão teórica-prática sobre o que são saberes docentes e, como eles se apresentam na prática de professores de história. Além de fundamentação teórica, levanta algumas conclusões de entrevistas feitas com professores de história, formadores e graduados. Aborda também quais aspectos são considerados essenciais para a formação desse professor e as possíveis contribuições do estágio

Palavras-chave: saberes docentes, conhecimentos, formação, professor de história,

Para iniciar destacamos apontamentos de dois autores internacionais que podem contribuir para o entendimento sobre o que são os saberes docentes.

De acordo com Tardif (2002)¹, o saber docente é constituído pela mistura de vários saberes que contribuem para formar um todo. Inicialmente, oriundos da família, do ambiente de vida, etc, desenvolvem-se os saberes pessoais; também existe os saberes provenientes da formação escolar anterior. Das instituições de formação de professores provêm os saberes profissionais, ligados às ciências da educação e aos saberes pedagógicos (doutrinas ou concepções educacionais que fornecem um arcabouço ideológico e também algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas). Também provêm dessas instituições os saberes disciplinares, que se referem aos diversos campos do conhecimento, encontrados sob a forma de disciplinas (química, matemática, História, etc). Nas escolas encontram-se os saberes curriculares, que sistematizam os saberes sociais selecionados como modelo de cultura erudita e de formação, apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), e também presentes nos livros didáticos, com os quais o professor irá trabalhar. E, finalmente, citamos os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que são os saberes experienciais ou práticos.

* Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Esse professor, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreenda e domine sua prática. Dessa interação nasce o saber docente do professor:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)

Shulman (1987, p.8)² propõe que, ao se falar no conhecimento dos professores, no mínimo devem estar incluídos:

- o conhecimento de conteúdo;
- o conhecimento pedagógico geral, com referência especial para aqueles princípios amplos e de estratégia de direção e organização da sala de aula, que parece ultrapassar o assunto da matéria propriamente dita;
- o conhecimento curricular, com particular compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para os professores;
- o conhecimento pedagógico do conteúdo: aquele amálgama especial de conteúdo específico e pedagogia, ligado unicamente à função do professor, a sua forma de entendimento profissional;
- o conhecimento dos alunos e suas características;
- o conhecimento do contexto educacional, envolvendo desde os trabalhos do grupo ou da sala de aula, administração das escolas, as características gerais e culturais das comunidades; e
- o conhecimento dos fins educacionais, propostas e valores e sua filosofia e fundamentos históricos.

Dentre esses conhecimentos, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele dá forma ao conhecimento a ser ensinado, através da fusão do conteúdo e da pedagogia. Logo, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais provável que distingue o entendimento do professor daquele do especialista de conteúdo. (SHULMAN, 1987, p.8)

[...] Shulman propõe que se avalie o saber docente como um amálgama entre o conhecimento e os procedimentos didáticos relacionados a ele, criando a interessante categoria do “conhecimento pedagogizado da matéria”, que conduz a pesquisa do conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem. (QUEIROZ, 2001, p. 100)

É preciso salientar que quando esses saberes são mobilizados na sala de aula, torna-se impossível identificar sua origem: ocorre um sincretismo, existe uma articulação que os torna indissociáveis; a separação acontece somente para fins de análise e categorização, não existindo na prática (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987).

Além do espaço da sala de aula, devemos lembrar que a experiência do professor também engloba todas as suas vivências acadêmicas (cursos, pesquisas, etc), bem como sua vivência profissional e social na escola. Assim, o saber da experiência é amplo e está ligado não apenas à experiência do trabalho como também à história de vida do professor, constituindo o seu modo de ser e as suas ações (QUEIROZ, 2001)³.

Feita essa contextualização, e tendo por norte as sete categorias de conhecimento estabelecidas por Shulman (1987), veremos sínteses de algumas conclusões gerais sobre como esses aspectos são vistos, por professores – formadores e graduados.

Sobre a compreensão da História e o seu ensino, o professor deve ter noções gerais que lhe permitam se situar no tempo e no espaço, além disso, deve estar sempre procurando leituras para um maior aprofundamento no tema trabalhado. A História, enquanto disciplina, não é um fragmento isolado; o seu conhecimento é interdisciplinar. O seu estudo deve estar vinculado ao presente, mostrando não só como os homens construíram seu passado, mas como é possível interagir no próprio contexto histórico. Direcionando tudo isso está o princípio de que ensinar História também é ensinar o seu método; por isso a importância do professor dominar os princípios teóricos e metodológicos.

Nesse sentido, a proposta curricular dos professores aproxima-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre eles, existe uma consciência de que esse documento veio adequar as propostas oficiais do ensino ao que a área da História e da Educação já vinham propondo e que muitos professores já vinham desenvolvendo. No entanto, na fala de professores da Rede, de forma geral, pode-se identificar a falta de crítica aos princípios ideológicos ligados aos interesses do mercado capitalista, presentes nesse documento.

Já o contexto escolar é visto como determinante, pois ele pode limitar a efetivação de qualquer proposta educacional. Salas de aulas com cerca de 40 alunos, quentes, com recursos inadequados, baixos salários, que levam os professores a terem muitas aulas, várias escolas, com centenas de alunos, terem pouco tempo para estudos e se verem privados da assinatura de jornais, revistas, periódicos, etc., ou mesmo da participação em cursos. Tudo isso torna inviável o desenvolvimento de um trabalho concebido como ideal.

Por outro lado, conhecendo o contexto escolar, é possível perceber que, mesmo que parte dos professores de história ainda ministrem aulas pautadas numa narrativa linear de causa e efeito, marcada por fatos e heróis, os alunos que freqüentam a escola mudaram. Mantendo características psicológicas ligadas ao seu desenvolvimento, inseridos num mundo que dá mais liberdade, mais informação, esses alunos questionam, participam, querem saber o porquê, muitas vezes pedem aulas diferentes, mais atrativas, outras vezes protestam – até inconscientemente – não participando da aula, que consideram desinteressante, conversam, tumultuam a ordem que o professor insiste em não mudar.

Esses alunos levam para a escola reflexos da realidade que vivenciam: seus valores e referências não vêm mais da família e sim do meio social, inclusive da escola; muitos não têm mais um modelo familiar tradicional (tido como ideal por muitos professores), vivenciam problemas familiares, econômicos, sociais, chegam à escola desmotivados, pois não vêem nenhuma perspectiva nova que a escola possa lhes oferecer. Sua estratégia passa a ser de sobrevivência: procuram meios apenas de passar de ano. Por outro lado, o que faz com que a escola não mude? Parece que o próprio contexto escolar instaura um círculo vicioso.

Como querer que a comunidade valorize esta escola? Mesmo que objetivo da escola e da história seja formar cidadãos, que compreendam a realidade, capazes de construir o seu conhecimento e a partir disso traçar novos rumos para a sua vida, cercado por tantas adversidades o professor acaba tendo que se tornar um idealista, buscando fazer o máximo possível em circunstâncias adversas.

Essas idéias, foram apontado de modo geral por formadores e professores atuantes, não revelando divergências significativas.

Essa breve explanação fornece elementos para entender o que os entrevistados entendem como essencial na formação do professor de história⁴:

Um aspecto essencial na formação do professor:	METODOLOGIA (N=3)	HISTÓRIA (N=3)	PEDAGÓGICAS (N=3)	REDE (N=6)
03 Conhecimento de conteúdo	--	2	--	1
08 Conhecimento pedagógico do conteúdo	3	1	2	2
01 Conhecimento dos Alunos	--	--	--	1
01 Conhecimento do contexto	--	--	--	1
01 Conhecimento dos fins educacionais	--	--	1	--
01 Todos os elementos necessários ao trabalho do professor	--	--	--	1

Conhecimentos necessários na formação do professor de História⁵:

Foram mencionados conhecimentos ligados a conteúdos, alunos, a prática da sala de aula, e contexto social. Os quais, numa nova análise foram associados às sete categorias de conhecimento.

Dois professores formadores fazem referência à importância do conhecimento de conteúdo, deixando transparecer a idéia de que tendo um instrumental teórico metodológico bem definido, isso vai garantir que depois, no estágio ou no exercício profissional, ele seja um bom professor.

Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, também está implícito nesse conhecimento que o professor precisa do conteúdo, mas ele está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, dizer que o professor deve aprender a comunicar-se corretamente na forma escrita e verbal, aliar teoria e prática, aliar conteúdo com a realidade, promover situações de troca com os colegas e com os alunos, aliar conteúdos específicos e didática, saber sistematizar o seu conteúdo, ter noção filosófica do que seja a verdade e trabalhá-la em sala, todas essas colocações estão referindo-se à aliança entre o conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, à função do professor, a sua forma de entendimento profissional de promover o processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento dos alunos foi citado por um professor da Rede. Já o conhecimento do contexto foi levantado por dois formadores: para eles, é preciso que os cursos de licenciatura conscientizem os alunos sobre a importância do papel do professor na sociedade. Também um professor da rede mencionou a importância da formação colocar o aluno em contato com o contexto escolar para que, quando ele chegar à escola, não descubra que não quer trabalhar nessa situação.

Entretanto, falar em contato com a realidade, com o contexto escolar necessariamente não significa falar em estágio. Segundo os entrevistados, o estágio oferece pouco tempo para que o estagiário conheça o contexto escolar, mobilizando apenas uma mínima parte de seus conhecimentos de conteúdo ou pedagógico. Além disso, em muitos casos, o estagiário não tem um vínculo ou compromisso com os alunos, a escola ou com o programa do professor, ele está cumprindo um requisito para terminar uma disciplina da graduação. Somando tudo isso ao fato de na sala de aula estarem presentes o professor da sala, o professor orientador, o estagiário e muitas vezes um ou mais alunos (visto que os estágios muitas vezes são feitos em grupos) não é possível pensar que as aulas do estágio correspondam a uma aula real.

Já, os três professores de Metodologia vêem o estágio como uma experiência positiva, que apenas dá uma amostra do que o aluno vai vivenciar na realidade, não tendo pretensão de dizer que o estágio é igual à prática diária de um professor.

Mesmo sendo apresentadas críticas, a maioria dos professores destacou que o estágio pode tornar-se muito significativo. As sugestões dos professores de História é que o estágio ocorresse no modelo de projetos ou cursos. Já as sugestões dos professores de Metodologia e da Rede direcionam-se no sentido de uma vivência, o que necessariamente não inviabiliza a primeira sugestão. O estágio poderia ser como residência médica, o que implicaria em aumentar o tempo de permanência na escola, participando do dia-a-dia da escola.

Nessas sugestões pode-se perceber uma preocupação em tornar os conhecimentos da formação em conhecimentos significativos, ou seja, transformar conhecimentos

exteriores em algo pessoal, experienciado. Assim os estagiários poderiam estar refletindo sobre todos os saberes que compõem o saber docente: os saberes da formação, os anteriores a ele, bem como os experienciais.

Indo além, os entrevistados também reconhecem que a formação do professor não se restringe ao período da graduação e do estágio, ela estende-se por toda a vida profissional, bem como mencionam que é a partir do seu trabalho que surgirão necessidades que poderão conduzir à formação contínua. Esta poderá envolver leituras, cursos, pesquisas, etc., o que fará que este profissional esteja em constante crescimento. Também reconhecem na prática uma fonte de um saber, afinal é no dia-a-dia com suas situações inusitadas, envolvendo professores, alunos, equipe pedagógica, funcionários e pais que criarão necessidades para as quais os professores terão que trazer respostas imediatas, mobilizando e adequando os saberes necessários.

Contudo, foi possível perceber entre os professores entrevistados, atuantes no ensino fundamental e médio, que, se por um lado há a valorização dos saberes disciplinares e da prática, por outro, os conhecimentos pedagógicos (ou qualquer outro vinculado à área da educação) geralmente são associados a um conhecimento técnico que orienta formas de fazer; não havendo referência aos aspectos teóricos discutidos pela educação. Talvez por isso, quando os professores da Rede mencionam a pesquisa, na maioria das vezes pensam em aspectos teóricos e metodológicos da história, e não do seu ensino.

Vale lembrar que neste trabalho cada um falou daquilo que, na sua prática, foi tornando-se mais importante. “Os saberes docentes obedecem, portanto a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.” (TARDIF, 2002, p. 51).

A título de breve conclusão é possível lembrar que para superar as dicotomias constatadas – pesquisa e ensino, teoria e prática, estágio e realidade escolar, conhecimento específico (história) e conhecimentos pedagógicos – as sugestões não são inéditas, já tendo sido apresentadas por outros pesquisadores. Entre eles Ranzi (1999)⁶ e Monteiro (1999)⁷ propõem que, se a universidade quer professores reflexivos, que esta reflexão comece

durante a formação, sugerindo entre outras coisas que as pesquisas desenvolvidas tenham relação com o contexto escolar, com o que e como se ensina. Nesse mesmo sentido, Joasilho (1999)⁸ e Villalta (1992/1993)⁹, sugerem maior articulação entre teoria e prática, entre os conhecimentos partilhados na formação e os que serão necessários para o exercício da profissão.

Reconhecendo na atividade profissional dos professores um repertório de conhecimentos que embasa sua atividade e que sua fundamentação teórica e prática são construídas num contínuo, reforça-se a idéia de que a formação universitária é limitada, devendo, portanto, capacitar os futuros profissionais para a sua formação continuada.

Como qualquer outra pesquisa, esta também não esgota as possibilidades de discussões e questionamentos. Contudo, o objetivo aqui foi provocar reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores de História, de maneira indissociável do seu trabalho efetivo, pautando-nos não somente no referencial bibliográfico mas, principalmente no próprio saber docente.

¹ TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

² SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. nº 01, vol. 57, febr. 1987. p.1-22

³ QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Processos de formação de professores artistas- reflexivos de física. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, nº 74, 2001. p.97-120

⁴ Independente da menção da importância de vários elementos na formação do professor de história, foi solicitado que os entrevistados especificassem somente um aspecto, algo que nortearia todos os demais.

⁵ Foram entrevistados 15 professores: 03 de metodologia e prática de ensino de História ; 03 professores de disciplinas de História do curso de graduação; 03 professores das disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Psicologia da Educação) e 6 professores da Rede Pública Estadual de Ensino. Estas serão referidas como Metodologia, História, Pedagógicas e Rede, sendo que essas terminologias têm como única função abreviar o processo de leitura. Devido ao formato deste texto não foi possível incluir citações das entrevistas.

⁶ RANZI, Serlei Maria Fischer. O lugar da prática de ensino na produção do saber escolar. In: SHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.135-142

⁷ MONTEIRO, Ana Maria F. C. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: SHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134

⁸ JOANILHO, André Luiz. A produção do conhecimento histórico. In: SHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.157-164

⁹ VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História** – São Paulo. ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93. p.223-232.