

SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Manoel Caetano do Nascimento Júnior
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pernambuco
manoelufpee@gmail.com

RESUMO:

A formação docente em História tem se deparado com uma série de dilemas desde que foi formalizada nas instituições de ensino superior pelo então governo de Getúlio Vargas, por meio do modelo chamado de 3+1, entronizado ainda nos anos 1930. As análises feitas por uma extensa literatura demonstram que ao longo do tempo tal organização de formação docente se caracterizou por um currículo pautado na dissociação entre teoria e prática, pelo afastamento entre os campos de formação e de exercício profissional, pela prevalência dos saberes específicos em oposição aos outros saberes que constituem a identidade e o trabalho docente. Essa experiência formativa fragmentada acaba por provocar dissociações difíceis de serem superadas por aqueles que foram vítimas de tal processo. No entanto, observamos que desde o início do século XXI, uma série de medidas internas e externas aos centros formadores, vem abalando esse modelo formativo e forçando, de todos os lados, a atualização de currículos, práticas e modos de formação docente. Este texto, de caráter ensaístico, apoia-se na literatura antiga e atualizada sobre a formação de professores e de professores de História. O nosso argumento principal é que o curso de licenciatura em História possa responder à formação do profissional do ensino de História, respeitando as atividades inerentes a profissão docente.

Palavras-chave: Formação profissional docente em História; Licenciatura; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Existem olhares diferentes, alguns opostos e outros complementares sobre qual é o objetivo de uma formação docente em ambiente universitário. Existem defensores de uma formação profissional profundamente apoiada em base teórica, que permita ao estudante carregar consigo conhecimentos necessários à atividade de ensino. Este enfoque tende a levar consigo a compreensão de que o centro da formação está na cognição, na apreensão ou construção dos conhecimentos teóricos, geralmente por meio de disciplinas universitária (História Antiga, Média, do Brasil, Didática, etc.). Já outros observam que para o exercício da docência uma relação mais orgânica com o campo de

exercício profissional é fundamental durante a formação inicial. Esta perspectiva pode apontar, às vezes, para uma quase total imersão na escola de educação básica como modo de preparação profissional – essa última sendo uma tendência internacional, como demonstra Kenneth M. Zeichner (2013) a partir do contexto norte-americano. No entanto, entendendo que o professor não faz meramente a transmissão de um conteúdo, muito menos é um mero prático, outros estudiosos defendem um estreitamento entre a dimensão prática e a teórica¹ durante a formação inicial, no intuito de instruir um profissional reflexivo. Esta última tendência compreende que o momento formativo alicerçado na construção de saberes, pode permitir um ensino na educação básica também baseado em produção de saber (leia-se autonomia).

Como bem colocou a professora Ana Maria Monteiro (2013) o campo da formação docente no Brasil é um lugar de “contestação”, o que demonstra certas ambiguidades e dilemas nesse processo. Isso porque historicamente carrega consigo uma construção social que manifestou descompassos, abrindo espaços para o questionamento se, de fato, a universidade é o lugar adequado para formar profissionais da educação básica.

A universidade foi defendida, pela intelectualidade do início do século XX, como o *locus* de formação docente. Na defesa, pairava a ideia de ser o espaço que permite a instrução, a pesquisa e a extensão, que juntas completariam o ciclo de formação docente. No fim do século XX, o debate sobre o ambiente de funcionamento da formação docente voltou à tona, tendo em vista os distanciamentos entre a formação oferecida e a realidade do campo de exercício profissional.

A questão é que em sua história a formação docente tem demonstrado certos reducionismos e resistido em entender o professor como alguém que se relaciona de modo fecundo com o saber². Quando se vive a formação inicial e se observa, pratica e sustenta certas hierarquias, uma parte considerável dos que iniciam sua caminhada

¹ Cf. matéria em que se põe em questão a visão do MEC e as noções de entidades como a ANFOPE em relação ao trabalho do professor e a formação de professores. Disponível em: <http://www.epsvjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao>. Acessado em: 03.08. 2019.

² Saber aqui é utilizado como sinônimo de conhecimentos, habilidades, competências e aptidões. Diz tanto da relação com os saberes sistematizados e testados, como dos conhecimentos intuitivos e de outras naturezas e origens.

universitária querem estar, ser e fazer aquilo que os coloca numa boa posição de destaque e protagonismo. O centro formador (responsável pela formação do profissional) é por diversas práticas, o espaço que culturalmente monopoliza o saber legitimado, hierarquizando todas as outras possibilidades de produção. Essa experiência formativa deixa marcas que ficam impregnadas, sendo mesmo uma inscrição permanente na memória do futuro professor. É uma experiência para toda a vida, inclusive para aqueles decididos pela carreira docente na educação básica, e que historicamente registram os distanciamentos e incoerências entre a realidade do trabalho e as práticas dispensadas durante o processo de formação inicial. Como formar esses estudantes que chegam na universidade e querem ser professores da escola básica?

Desde os anos de 1980, a literatura da área educacional tem abordado o tema da formação docente como um processo complexo e que pode possibilitar a instrução de um sujeito crítico e criativo, que para ter maior probabilidade de levar uma palavra significativa aos alunos da Educação Básica, precisará lapidar o elo entre o ideal e o real. Visa que durante o processo formativo o estudante possa perceber se, de fato, a docência enquanto profissão é a sua escolha e preferência, ainda, que ela não é uma atividade de instrumentalização (de reprodução), mas de reflexão, criação, ou seja, uma atividade do pensamento, materializada na ação docente. Ela possui regularidades, mas também está aberta ao inédito. Para isso, esse movimento mais geral de investigações toma, há pelo menos quarenta anos, o professor como sujeito de inúmeras pesquisas no intuito de alimentar a formação e a prática docente.

É em favor do abraço entre a política e a técnica, entre teoria e prática na formação para o ato de ensinar que Paulo Freire, já em 1996 tece, em um pequeno livro de grande conteúdo, intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, suas considerações em favor de uma formação docente que pudesse ser um diferencial na possível atividade profissional do futuro professor que será destinado à educação básica. Neste livro, o célebre educador pernambucano coloca que a formação inicial pode, desde o princípio, demonstrar que a docência não é meramente um ato reprodutivo, mas primeiramente um trabalho interativo. Este trabalho pode, por sua vez, ser de aprendizado e criação mútua entre professores, alunos e demais integrantes da escola.

Essa concepção que entende a formação do professor como uma atividade complexa e composta de vários saberes, tem nos últimos trinta anos, sido incorporada tanto nos debates acadêmicos, como nas formulações de políticas de formação inicial docente principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN) de 2002 e 2015. Essas políticas de formação docente procuram mexer com as práticas, organizações e currículos montados com vistas a formar docentes, dando indícios de que este momento possui e carrega consigo certas dicotomias que precisam ser revistas.

Por isso as perguntas norteadoras de nossa discussão podem ser expressas, nos seguintes termos: de que ponto de vista têm sido pensados os saberes docentes na formação inicial de professores de História? Quais as perspectivas de construção dos saberes que fazem referência à docência diante dos atuais direcionamentos para a formação do profissional do ensino de História?

Tecer as perguntas acima, talvez, possam nos ajudar a pensar em alternativas aos dilemas conhecidos, porém não necessariamente superados na formação docente. Dizemos isso porque observamos a continuidade de práticas que perpetuam situações delicadas para aqueles que se formam na licenciatura em História e tem como propósito a profissão docente.

Na primeira parte será apresentado alguns pontos sobre os saberes da docência e suas especificações. Em um segundo momento nós discutiremos o peso da experiência hierarquizada e fragmentada na formação do professor de História. Na terceira parte discutiremos sobre os abalos no modelo hegemônico de formação docente provocado pelas políticas recentes, ou seja, as DCNs para a formação de professores, que nos dão indicativo de transformações na cultura formativa das universidades.

SABERES DA DOCÊNCIA

O que são esses saberes da docência? Fazer essa pergunta remete a tentativa de compreender o que faz, o que sabe e como mobiliza o professor suas habilidades para poder, dentro de um sistema escolar composto por gestores, burocratas, pares, alunos, além de um sem-número de demandas, promover o ensino-aprendizagem de sua disciplina. São conhecimentos e habilidades que fazem referência ao trabalho docente.

Durante muito tempo esses saberes foram pouco questionados o que tardou em explicitar os estruturantes dessa atividade profissional.

No entanto, há pelo menos quatro décadas e como movimento internacional, esses saberes foram sendo investigados e sistematizados. Várias foram as tipologias criadas para demonstrar as linhas que compõem a atividade do professor e, para surpresa, essas linhas propostas por diferentes pesquisadores se cruzam, apresentam similaridades – demonstrando que esses conhecimentos refletem o que os docentes são e fazem dentro da escola.

Segundo Tardif (2002) a função docente se define em relação aos saberes que produz e veicula. A especificidade de um trabalho são os conhecimentos necessários à sua realização, aí levando em consideração os saberes que comporão a formação, bem como os indispensáveis à atuação profissional. O saber da docência é, dessa maneira, condição *sine qua non* da atividade docente.

Tardif (2002, p. 16) coloca que os saberes dos professores estão dentro de uma “realidade social, materializada por meio de um processo formativo, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada que constituem o saber dele”. Se os saberes que formam o professor estão dentro destes espaços, eles permitiriam, na formação inicial, a introdução de dispositivos que oportunizassem a aproximação dos futuros professores com o exercício da profissão, ou seja, possibilitando oportunidades de relação com os saberes em seus diversos espaços de elevação.

É neste sentido que a docência se apresenta como uma profissão complexa e, tal como as outras profissões e ofícios, é aprendida e controlada mais ou menos – nunca inteiramente. Os processos de aprender a ser professor na escola, de aprender a ensinar, a estar com pares e, principalmente, com alunos são lentos. Começam antes mesmo da formação profissional e seguem ao longo da vida e das experiências tidas.

De forma resumida, os saberes da docência falam desde algum tempo, de uma pluralidade de habilidades, de diferentes fontes e origens. Elas podem ser indicadas sinteticamente pelos saberes disciplinares específicos e pelos saberes pedagógicos (BATISTA NETO, 2006).

Os saberes disciplinares específicos falam dos conceitos, dos conhecimentos, teorias, métodos, autores e tradições de uma determinada matéria que foi selecionada no seio da cultura para compor o universo escolar. No caso da formação docente em História, o saber disciplinar são os conteúdos da História. Alguns deles são a História da Europa, da África, da América, do Brasil, os acontecimentos históricos escolares selecionados e trabalhados com os alunos, bem como as formas de produção do conhecimento histórico, as teorias da História, o tempo, espaço, identidade, cultura, nação, fontes, patrimônio etc. Um futuro professor de História poderá ter em seu curso de licenciatura o momento propício para aprender e consolidar este fio do saber docente que deverá ser atualizado ao longo da vida (com formações continuadas e outras atividades que o ajude a continuar aprendendo História).

Já os saberes pedagógicos, são aqueles referentes a toda a dinâmica que envolve a aproximação do futuro professor com a docência, possivelmente o que será determinante para sobrevivência no ambiente profissional. Ao estudar os saberes da docência entendemos que os “conhecimentos pedagógicos” são conjuntos de aptidões que mobilizam valores, técnicas e conteúdos diversos referentes ao campo da educação. São eles os responsáveis por atribuir aos cursos de licenciatura uma identidade própria, ou seja, é o marco que diferencia um curso de licenciatura de um bacharelado. De forma sintética poderia dizer que são os modos de organizar uma sala de aula, os meios para avaliar os saberes construídos pelos alunos da educação básica, as estratégias para solucionar conflitos em sala de aula e na escola, bem como a habilidade de agir de maneira a implementar o conteúdo de História, com quais recursos e para qual aluno se endereça o conteúdo da aula, propondo daí o que melhor pode ser implementado na realidade do contexto de trabalho, as formas de interação com os responsáveis pelos alunos (os pais por exemplo), conhecimentos curriculares e da legislação educacional, além de uma gama heterogênea de formas de proceder com os fenômenos no ambiente profissional.

Diante das situações até aqui apresentadas, logo sobrevém a percepção das dificuldades de uma formação que opte por informar maiormente os conteúdos disciplinares específicos e que seja pensada de forma hierarquizada ao lidar com situações de sala de aula; situações pelas quais, pelo menos em tese, os estudantes

deveriam estar preparados e, muitas vezes, percebem que não estão. Essa questão resultaria do distanciamento entre o centro formador e o campo de atuação profissional, como se essas instâncias pudessem agir separadamente. Demonstra incoerência quem imagina que a formação de professores provém de uma única fonte, que é bastante observar um modelo apoiado na formação de faculdades específicas, Saviani (2009) vai chamar de modelo cultural-cognitivo, em detrimento da reflexão sobre necessidades didático-pedagógicas da formação e atuação docente.

As preocupações expressas acima demonstram ter a formação e atuação docente, ao longo das décadas, se tornado mais exigente e complexa em que muitas demandas são satisfeitas por aqueles que detém saberes advindos de variados campos e origens.

A articulação entre diversos tipos de conhecimentos profissionais, no entanto, nem sempre é alcançada nos cursos de licenciatura, que reflete também um divórcio entre os saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos.

Como aponta Reis (2003), referindo-se ao curso de “História”, existe acentuado desencontro entre os projetos de professores das Faculdades (ou centros) de Educação e do Departamento de História. Os últimos tendendo observar a licenciatura como um poço de problemas, se eximindo de assumir as responsabilidades de preparação dos estudantes para a pesquisa e o ensino. Esta perspectiva estaria na contramão de um compromisso com a qualidade da formação docente e, segundo declaração de Luiz Carlos Vilalta (1993), reproduziria a noção de desqualificação da licenciatura em favor de um bacharelado restrito a uma minoria – na verdade uma subdesvalorização dentro da própria universidade, pois os cursos de formação de professores já sofrem uma desvalorização em relação a formações em Direito, Medicina e Engenharia.

Segundo Oliveira e Freitas (2014), ao levar em consideração suas funções nas áreas de Educação e História e ao relacionar o caso brasileiro ao de alguns outros exemplos na Europa e nos Estados Unidos, percebe-se que, mesmo quando a formação pedagógica está alocada nos Departamentos de História, a relação entre esses componentes da formação é problemática, insuficiente ou inexistente. Segundo os autores: “O resultado dessa divisão é o isolamento dos futuros professores de História na tarefa de reunir produção do conhecimento histórico com possibilidades de

aprendizagem desse mesmo conhecimento histórico” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 134-135).

Como já assinalou Batista Neto (2006), a formação de professores de História para a Educação Básica tem sido marcada desde sua gênese pela hierarquia entre saberes disciplinares específicos e os saberes pedagógicos, tendo relevo os primeiros em desfavor dos segundos. Essa balança desequilibrada tem historicamente oferecido uma perspectiva bacharelesca ao curso de Licenciatura em História (desde 2001, os cursos de nível superior são de 3 tipos: licenciatura, bacharelado e sequenciais) dificultando as relações entre as dimensões política e técnica, teórica e prática, de conteúdo e forma nas ações de formação. Essa perspectiva mantém de pé ações isoladas de cada centro formador, o que estaria impedindo intervenções articuladas na superação do desequilíbrio.

EXPERIÊNCIA FRAGMENTADA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Mas para entender essas dicotomias que acabam provocando uma formação fragmentada do professor ainda hoje, o recurso da digressão a determinados acontecimentos da história da formação do docente de História no Brasil nos ajuda a situar-se.

Luís Fernando Cerri (2013), em texto onde discute o percurso da formação de professores de História no Brasil, analisa que desde o período colonial, tem se construído um conjunto de pensamentos e práticas a respeito do trabalho do professor. Essa mescla de símbolos historicamente constituídos, ilustraria o porquê da formação docente (quando institucionalizada através das universidades) valorizar sobremaneira os saberes de referência em detrimento dos saberes de cunho pedagógico. Para o autor, o fato de a colônia seguir estritamente o modelo de sua metrópole justificou, primeiramente, a entrada e tutela do ensino pela Companhia de Jesus. A Ordem Jesuíta tinha como dever tutelar e organizar o ensino na metrópole e nas colônias portuguesas. Esse primeiro passo exemplificaria algumas características que perduram na compreensão do trabalho do professor, como por exemplo, a ideologia do dom, segundo a qual se entende a docência como uma capacidade inata, para a qual inexistiria a

necessidade de uma formação rigorosa. Essa concepção de formação apostaria também em um certo autodidatismo³.

Cerri (2013) continua sua análise afirmando que após o período colonial, seguiu-se o longo século XIX. Nele, a docência foi concebida por pessoas formadas em diversas áreas, em um contexto escasso de cursos superiores e marcado pela ausência de universidades. Isso porque, como recorda Tanuri (2000), os primeiros cinquenta anos do Brasil Império foram de escassez de professores até para o curso primário e de ensaios rudimentares de formação docente.

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, recebera desde a sua fundação, em 1837, o destaque de “escola-padrão”, criada para ser o “templo do saber oficialmente aceito”. Seus currículos se tornaram padrão para os demais colégios de nível secundário no Brasil. Os professores do Pedro II e dos colégios equiparados, especialistas das disciplinas específicas, eram bacharéis, ou seja, formados em cursos que ofereciam ferramentas similares aos conhecimentos que constavam no currículo escolar. Dessa maneira, as disciplinas do campo das humanidades eram, geralmente, ministradas por bacharéis em Direito ou por sacerdotes católicos que tinham em sua formação os conhecimentos de Filosofia e Teologia (MENDONÇA et al., 2013).

A inexistência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino secundário, questão que só começou a ser solucionada na primeira metade do século XX, apontaria outro indício para o entendimento do porquê dos cursos quando institucionalizados nas universidades revelarem um caráter iminente bacharelesco⁴ e da concepção de que os saberes pedagógicos são um apêndice da formação específica, visto que a cultura da formação dos bacharéis é anterior àquela que prepara especificamente à docência.

³ Segundo Saes (2007) a ideologia do dom sustenta que a capacidade profissional seria obtida sem a necessidade de estudo ou esforço pessoal. Na verdade, a ideia de “dom” se aproximaria de um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a outros sujeitos. O dom estaria ainda, associado à noção de raridade intelectual e caráter nato, obtido por razão desconhecida e enigmática.

⁴ Chamamos de caráter bacharelesco a concepção na qual a formação para o ensino é acessória à formação do saber a ensinar (conhecimento de referência). Embora esteja em um curso que forme professores as práticas formativas e a organização do curso tendem a valorizar os componentes de formação do bacharel em detrimento aos conhecimentos educacionais.

Quando enfim se instalam os primeiros cursos superiores de formação docente para o ensino secundário, os currículos foram elaborados de forma fracionada. Eles se organizaram em dois momentos claramente distintos: a formação específica e a formação pedagógica, esta última restrita a algumas disciplinas educacionais. O componente de Prática de Ensino só entra em cena bem posteriormente (na década de 1960).

No tocante aos saberes da formação específica, os futuros docentes estudavam, durante três anos, os conteúdos a serem ensinados (Conteúdos, conceitos e metodologias da História) e, somente para aqueles que pretendiam ingressar no magistério, era oferecido um quarto ano do curso, conhecido como Curso de Didática. No curso de Didática, o professor em formação era familiarizado com as técnicas indispensáveis ao desempenho da tarefa de transmissão dos conteúdos adquiridos nos primeiros três anos.

Nas universidades, a partir da década de 1930, os bacharéis poderiam então acrescentar um ano à sua formação com disciplinas da área de Educação para a obtenção da habilitação ao ensino no nível secundário – origem do currículo conhecido como 3+1 (CECETE, 2014). As pesquisas demonstram que as marcas deixadas pelo modelo inicial de formação docente nas universidades, instituídas durante o governo de Getúlio Vargas, foram profundas, duradouras e pouco benéficas à valorização da formação profissional docente que, inicialmente, esteve a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. As críticas a esse currículo se caracterizam pela dissociação entre teoria e prática, pelo afastamento entre os campos da formação e do exercício profissional, pela prevalência dos saberes disciplinares específicos sobre outros saberes que constituem a identidade e o trabalho do professor.

De forma sintética e pouco específica, devido aos limites deste artigo, podemos dizer que durante todo o século XX, o modelo denominado 3+1 vigorou sem grandes abalos, apesar das implementações políticas e dos desafios enfrentados pela História (sua consolidação e expansão no sistema de formação na universidade). Formando gerações de professores e historiadores com base nas questões que se voltavam à pesquisa histórica, a realidade da ciência histórica. Muitos dessas pessoas que se

submeteram a tal processo formativo para se tornarem professores da Educação Básica tiveram inúmeras dificuldades.

O crescente investimento em pesquisa durante o século XX – a partir dos órgãos de fomento – como afirma Ferreira (2016), em contraste com a docência que foi sendo gradativamente precarizada, fez com que formadores na universidade optassem ainda mais pelo viés conteudista da formação docente. Os anos 1970 e 1980 acentuaram esse processo de afastamento brusco entre o que se praticava na universidade e a realidade do campo de atuação profissional. Cerri (2013) argumenta que a tarefa de formar professores para atuar no que hoje é o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio (1º e 2º graus) durante o regime militar foi extremamente deficiente, pois alheia a realidade da educação brasileira que se transformava, “[...] a universidade se centrava na busca de formar o intelectual excelente, um pesquisador nato, que por acaso formava-se para dar aulas”. Os conhecimentos levados pelos professores formados nesta ótica, pouco contribuía para tornar o ensino de História significativa, em um contexto em que as camadas populares passavam a frequentar massivamente a escola e necessitavam de estratégias diferenciadas para aprendizagem.

Os anos 1970 e 1980 foram marcados por uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica. Nele, o professor é concebido como um mero técnico transmissor de conhecimentos produzidos por terceiros, replicador das teorias produzidas na universidade. O intuito era que a formação habilitasse o docente a implementar elementos técnico-pedagógicos nas escolas de 1º e 2º graus. Como nos diz Ana Maria Monteiro (2002), a “atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Nessa perspectiva, a formação pautava-se no conhecimento do conteúdo histórico e nas técnicas de transmissão deste conteúdo, ou seja, no como ensinar, devendo o estudante durante a formação inicial aplicar em componentes como o Estágio Curricular os conhecimentos adquiridos, numa concepção bastante associada ao treinamento.

Ao nos depararmos com o memorial de um experiente formador de professores de História⁵, alguns elementos dizem de sua formação inicial em História, como destacado abaixo:

Obtive a formação de professor de História, em 1978, sob a égide de um currículo que se manteve fiel a características que remontam ao início da formação docente em nível superior. Sou “filho”, portanto, de suas mazelas e virtudes, se elas existem. Como consequência, ao ingressar na sala de aula no papel de professor, confrontei-me com muitas situações desafiadoras para as quais não possuía respostas, tampouco com quem pudesse discutir alternativas de superação (MEMÓRIAL, 2018).

Está formação, que pouco informa sobre os procedimentos da escola de Educação Básica, faz com que muitos professores se sintam perdidos, tenham que enfrentar esse processo por apalpadelas, tentativa e erro. Numa formação que os franceses chamariam de *formation sur le tas* – ou seja, aprendendo diante da realidade do trabalho, que certamente possui muitos abandonos.

Fruto deste descompasso entre o real e o ideal, entre uma formação preocupada com o transmitir conteúdos, mas desapegada dos saberes necessários à docência e das relações didáticas com o conhecimento que serve de referência ao ensino, processa-se, na melhor das hipóteses, a tentativa de reproduzir a experiência de formação. Mas, carecendo de elementos, impera o desconhecimento e a insegurança nos recém egressos diante da realidade escolar.

Essas hierarquias, mesmo com certos abalos, ainda se fazem sentir. É como se a formação de professores nas universidades tivesse sido petrificada no início do século XX e, de lá em diante, sustentado o mesmo modelo, senão prescritivamente, pelo menos em sua prática docente formadora. Os estudantes das licenciaturas que passam por uma formação como essa, logo defendem o polo tradicional da formação docente e as mudanças curriculares, não parecem ter atingido o efeito de mudanças de práticas formadoras. Muitos votam ódio, ou agem com desleixe diante das disciplinas de formação docente. De tais características, observamos a incorporação da licenciatura ao bacharelado, do ensino de História à pesquisa histórica e a dicotomia entre saberes da formação disciplinar de referência e os saberes da formação pedagógica. Em síntese, a

⁵ Os memoriais têm longa tradição acadêmica no Brasil, constituem-se em documentos que expõem trajetórias de professores universitários para fins de concursos ou de progressões, neste caso, para a classe de Professor Titular.

subordinação da formação do professor à formação do historiador é a face ímpia que, ao passar dos anos, torna os professores profissionais de “cabeça cheia” de conteúdos históricos, na dedução de que, instantaneamente, se apropriaram do modo de produzir a organização e a implementação de situações de ensino e de aprendizagens para a escola da educação básica.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Reformas nos cursos de licenciatura foram induzidas a partir dos debates da década de 1990 que deram origem Lei nº 9.394/1996 (LDB) e, mais especificamente, as Resoluções 1 e 2/2002 e de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com essas resoluções, o curso de licenciatura deve ter um projeto pedagógico próprio e acesso direto pelos estudantes já no vestibular. Essas indicações buscam colocar em outros termos, pelo menos na lei, os caminhos da formação docente.

As reformas curriculares realizadas por indução dessas resoluções buscam integrar as disciplinas pedagógicas ao currículo do curso. A ‘racionalidade prática’ se coloca junto a ‘racionalidade teórica’ na forma da lei. A tradicional primazia dada à racionalidade teórica sobre a racionalidade prática nos contextos de formação docente, particularmente na sociedade culta e científica, tem contrafeito a compreensão da relação dialética entre essas categorias. A lógica das competências (Resolução CNE/CP nº 2/2002) e das aptidões (Resolução CNE/CP 2/2015) passam a orientar a ação de formação a serem realizadas nas instituições que formam professores. A necessidade de superar a distância entre teoria e prática é enfrentada com base nessas orientações e na ampliação da carga horária de atividades práticas e de Estágio. Do mínimo de 3.200 horas exigidos pela Resolução CNE/CP 02/2015, pelo menos 1.000 são horas de atividades práticas.

Nos atendo a Resolução CNE/CP 2/2015, por ser mais recente, observamos que a sua ideia central está na promoção de justiça social, com respeito à diversidade e a capacitação do futuro professor para participação em gestão democrática. Este objetivo está destilado por toda a Resolução. No Capítulo I do documento se esmiúça os princípios que devem nortear a formação inicial, dentre eles: o compromisso público do Estado com sua qualidade, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à

educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Inc. I). Nele é explicitado também a necessidade de articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos (Inc. V); o entendimento de que as instituições de educação básica são espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Inc. VI); ainda buscam certa coerência que garanta a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, refletindo a especificidade da formação docente (Inc. VII). Buscam também uma articulação entre formação inicial e formação continuada (Inc. IX), entre outros princípios. Estas convicções deixam claros certos valores e uma direção que devem tomar os cursos de formação de professores (GATTI *et, al*, 2019).

Existem nas diretrizes atuais para a formação de professores a defesa contundente da necessidade de reconhecimento das escolas de educação básica como lugares indispensáveis à formação para o magistério. Busca-se incisivamente que esses estudantes que adentrem os cursos de licenciatura percebem que estão sendo formados para o exercício da docência na educação básica, o documento determina que esses estudantes devem ter uma visão do processo formativo, com vistas a perceber o que é seu objeto de trabalho (outro ser humano, que necessita de elementos para se tornar um cidadão). Outra parte do documento destaca os conhecimentos necessários aos egressos da formação inicial, pois estes devem: dominar os “conteúdos específicos” e “pedagógicos” e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; confirmar também o domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Essa preocupação com uma relação mais estreita entre o centro formador e o campo de exercício profissional, nos remete a uma passagem de Paulo Freire (1996) quando refletindo sobre a aprendizagem de uma atividade. Nos termos de Freire:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 1996, p. 24).

Paulo Freire ao redigir tal metáfora no livro “Pedagogia da Autonomia”, aludindo ao processo formativo, nos diz da centralidade que a proximidade com a profissão, com as atribuições do trabalho, possui na construção do saber pelos estudantes, bem como para a edificação da confiança no *métier* do campo profissional, entendendo que esse espaço de ação detém especificidades. Compreende que essa atividade pressupõe conhecimentos e aptidões específicas, delas procedendo os modos de agir. A perspectiva dos “saberes necessário aos docentes” em Freire está, primeiramente, na demonstração de empatia e respeito ao ser do outro. É um saber que não se faz sozinho, mas nos processos de interações humanas, começa desde o momento em que se passa pelo porteiro – ao entrar na escola –, até o contato com o elemento principal da interação dos professores no trabalho escolar, o aluno. Para tal, um processo de aprendizagem sólido se faz necessário com o intuito de, rompendo com práticas contrárias ao direito dos alunos da educação básica de “serem mais”, auxiliar na descoberta processual de objetos e questões do mundo em que se vive para que possam anunciar a “palavra”.

Em virtude das ideias expostas, observamos a necessidades de diferentes experiências de aprendizado profissional ao longo do processo de formação inicial, permitindo ao estudante da licenciatura se familiarizar com saberes docentes e problematizar as experiências vivenciadas nos espaços formativos (especialmente no centro formador e no campo de exercício profissional), com o objetivo de que o processo de aprendizagem profissional ofereça bases para a construção dos referidos saberes plurais que o permitam sobreviver no ambiente de trabalho.

Isso remete às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, preconizada na Resolução nº 2 do CNE, de 01/07/2015, que estabelece no Art. 2º – demonstrando preocupação em colocar uma concepção de docência como basilar na construção de projetos de formação docente – que ela deva ser entendida: como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, considerando valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes aos processos do ensinar/aprender, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do século XX temos presenciado uma série de políticas que visam se inserir nos currículos da formação inicial de professores demonstrando que da forma como ela vem se desenvolvendo não responde às necessidades do trabalho docente. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por exemplo, é uma dessas propostas que, acreditamos, tem por principal objetivo assinalar das possibilidades de aproximações com o campo profissional na formação docente e de reflexões sobre as possibilidades formativas.

Frente a essa trajetória dos saberes, constituída de forma hierarquizada e pouco prestigiosa aos interesses da formação docente e suas necessidades, as políticas anunciam o esgotamento de um modelo que esqueceu a docência e camufla suas deficiências.

Ainda é o momento da universidade tomar para si a possibilidade de mudança e encarar a docência como ela é, uma atividade profissional que difere das outras, não sendo sequer, completo de uma formação bacharelesca. Como nos diz o professor Cerri (2013), muito além de mudanças curriculares, é importante a mudança cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA NETO, José. Saberes Pedagógicos e Saberes Disciplinares Específicos: os desafios para o Ensino da História. In: SILVA, Aída Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: Endipe, 2006. pp. 51-71.
- CERRI, Luis Fernando. A formação do professor de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p.167-186, 2013. Semestral.
- FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p.21-49, jan. 2016. Semestral.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores no Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019. 354 p.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p.985-1000, dez. 2013. Trimestral.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Enisno de História: entre saberes e práticas.** 2002. 272 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Puc-rio, Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.19-42, jan. 2013. Semestral.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na Contemporaneidade. **Mouseion**, Canoas, v. 1, n. 19, p.109-125, dez. 2014. Semestral.

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes docentes e história**: reflexões sobre ensino e formação de professores. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16ª Ed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p.