

INTERFACES ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Universidade Federal de Sergipe - UFS

simonedias9@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho trata das interfaces entre currículo e formação de professores. Procura demonstrar como o currículo da formação inicial pode ser determinante nos primeiros anos de prática docente. Para tanto, apresenta a primeira análise da narrativa de uma das professoras entrevistadas em minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento. Narrativa é aqui entendida como um artefato histórico, pois, à medida que narram, os professores vão modelando um pensar sobre o fazer e o fazer-se docente. Fundamentado no aporte teórico-metodológico da História Cultural, conclui que apesar da prática pedagógica gravitar, pelo menos em seus primeiros anos de docência, em torno do currículo adotado pelo curso de formação inicial/universitária da professora, esta, aprendeu a inventar o seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-Chave: Currículo. Formação inicial. Prática docente.

ABATRCT

This work deals with the interfaces between curriculum and teacher training. Seeks to demonstrate how the curriculum of basic training may be decisive in the early years of teaching practice. It presents the first analysis of the narrative of one of the teachers interviewed in my research Masters, still in progress. Narrative is understood here as a historical artifact, since, as they narrate, the teachers will think about modeling a doing and teaching take place. Based on the theoretical and methodological framework of cultural history, concludes that despite the pedagogical practice gravitate, at least in its first years of teaching, around the curriculum adopted by the initial training course / university teacher of this, learned to invent your doing pedagogical

KEY WORDS: Curriculum. Initial training. Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto dos estudos para a pesquisa de mestrado, ainda em andamento, sobre o currículo do Ensino de História em Feira de Santana-BA, de 5ª a 8ª série entre 1994 e 1999. Durante as entrevistas realizadas com três professores de História que trabalhavam no espaço/tempo da pesquisa, mostrou-se imperativo tratar da questão da formação inicial e continuada de professores. Nas narrativas salta aos olhos como esta questão é constitutiva do processo de seleção curricular na dinâmica do currículo vivido. Neste sentido é que Rocha (2002, p. 22) afirma: “o tipo e o grau de profundidade que se imprime à formação do professor, tende a se refletir no currículo da sala de aula”

Em trabalho anterior intitulado “As pesquisas recentes sobre o currículo do Ensino de História” (OLIVEIRA, 2010) interfaces entre Currículo, História do Ensino de História, Formação de Professores, Disciplinas Escolares e Práticas Docentes também se mostraram claras (e penso que inevitáveis). Às vezes os campos se confundem, sendo difícil (talvez impossível) uma classificação definida. Mas, o quê do currículo se entrelaça à formação de professores e vice-versa?

Neste trabalho, procuro demonstrar como o currículo da formação inicial pode ser determinante nos primeiros anos de prática docente. Para tanto, apresento uma primeira análise da narrativa de uma das professoras que entrevistei. A narrativa é aqui entendida como um artefato histórico, pois, à medida que narram, os professores vão modelando um pensar sobre o fazer e o fazer-se docente. Ao trazer a voz da professora para o centro do debate, no entanto, a preocupação não é desvelar uma verdade que se esconde nos discursos (oficiais) e/ou no não dito da história, pois a narração “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Início por fazer uma breve incursão histórica sobre o surgimento das licenciaturas curtas no Brasil, em especial de Estudos Sociais, para construir entendimentos sobre o cenário político-educacional em que foi formada/se formou a professora fonte principal deste artigo. O seu nome aqui apresentado é fictício. Apoio-me no aporte teórico-metodológico da História Cultural na busca dessas compreensões.

Destarte, ao conceber a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, como completa e inevitável (GOODSON, 2008), entendo que o professor é o último intérprete de um currículo que é produzido e negociado em outras instâncias e, portanto, o elo final que irá efetivamente transformar o prescrito no ensinável.

2. FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NA HISTÓRIA RECENTE DO PAÍS

Um dos principais elementos para a realização de um projeto educacional é o professor. A partir desta proposição, constatamos que no projeto educacional elaborado e implementado no pós-64, o Estado brasileiro passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação e requalificação dos profissionais da Educação. No interior deste projeto o Ensino de História constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Principalmente a partir de 1968 identificamos uma série de medidas legais que afetavam diretamente o currículo e a formação dos profissionais da área¹. O ponto crucial deste processo se deu com a Lei 5692/71 que instituiu, dentre outras medidas, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais; impôs a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais em nível do então criado 1º grau e a obrigatoriedade de EMC como disciplina e prática educativa.

Ao realçar a dimensão técnica da ação pedagógica e aligeirar os cursos de formação superior, este projeto educacional produz a proletarização dos professores no sentido usado por Nóvoa (1995). Assim, a gradativa perda de autonomia dos professores, reforçada pelas licenciaturas curtas, generalizantes e superficiais, inseridas num currículo tecnicista, não preparavam, ou pouco preparavam, o professor para o trabalho nas escolas, reforçavam um processo de ensino onde se diminui o espaço para a crítica e a criatividade.

Neste momento fica latente a importância da formação inicial: momento privilegiado em que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2003).

De certo que toda esta operação deve estar articulada a um curso de formação inicial de professores que tenha por objetivo a profundidade teórico-crítica, pois “quanto mais superficial, maior a influência exercida pela versão da História apresentada pelo livro didático adotado e mais tradicional e inconsciente será a sua prática docente (ROCHA, 2002, p. 22). Tem-se, contudo, que destacar o fato de que ao tratar da importância da profundidade teórico-crítica dos cursos de formação inicial de professores nas últimas décadas no Brasil (ou da falta dela) não o faço pensando que esta seja uma linha reta e garantida em direção a uma prática docente de igual caráter. Da mesma forma, que as políticas educacionais para a formação inicial de professores visando “a melhoria da qualidade do ensino” sejam transplantadas numa equivalência linear para as salas de aula das escolas. No coração do processo que transforma as finalidades instuídas pelo poder público em ensino/prática, há a pessoa do professor (CHERVEL, 1990).

Após 10 anos de resistências, em 1981, o Conselho Federal de Educação posicionava-se favoravelmente à alteração do projeto educacional aqui implantado no pós 64. A mudança foi gradual, variando de estado para estado. Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, *locus* de formação da professora entrevistada, em se tratando da formação de professores habilitados para ensinar História, a última turma do curso de Licenciatura em Estudos Sociais ingressou em 1986. Em 1987 foi implantado o curso de História em substituição aos Estudos Sociais. O novo currículo de História da UEFS obedecia à já tão criticada concepção de formação docente fundamentada no modelo da racionalidade técnica, traduzido e generalizado na literatura da área pela fórmula “três + um”: três anos de formação específica de sua ciência de referência mais um ano de formação pedagógica, na qual aplicam os conhecimentos na disciplina Prática de ensino².

As discussões que se consubstanciaram entre as décadas de 1980 e 1990, apontavam para um movimento em defesa de uma outra concepção de formação de professores assentada no discurso acadêmico de valorização do professor-pesquisador, com base teórica sólida, o que poderia caminhar para o processo de autonomia docente. Em se tratando da formação do professor de História, isto significaria, dentre outros aspectos, uma fundamentação teórico-metodológica de negação da historiografia tradicional positivista, eurocêntrica e linear, assim como do caráter auto-excludente de uma História que perpetuava mitos e estereótipos da memória dominante, elegendo-os como a verdade histórica.

Quais as consequências desta nova forma de entender a formação docente na realidade cotidiana do professor de história? Essas mudanças ultrapassaram os espaços acadêmico-teóricos e começaram a fazer parte efetivamente do exercício docente do professor de história?

A necessidade da reflexão sobre a questão da formação inicial de professores se torna premente ao constatarmos uma espécie de “*revival*” das licenciaturas curtas de outrora. Guardadas as devidas particularidades histórico-contextuais e as diferenças na organização e estrutura do ensino, as licenciaturas aligeiradas e superficiais (com vistas a atender determinações legais da Lei 9394/96 que desconsidera as pesquisas e sistematizações produzidas pelas associações científicas da educação brasileira) retornam aos cenários das universidades públicas do país, descaracterizando a formação inicial. Foi o que Souza (2005) chamou de política de certificação como sinônimo de qualidade da formação.

3. NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA

No cenário educacional brasileiro o Ensino de História e a formação dos profissionais da área passaram por mudanças significativas entre as décadas de 1980 e 1990. O movimento de reconceitualização de currículo, educação e formação, assim como de divulgação e apropriações das “novas” tendências historiográficas, ganha visibilidade com o processo de abertura política do país – notadamente a partir das eleições 1982, quando a vitória de diversos candidatos oposicionistas apontava para a efetivação de uma política educacional alternativa.

Em Feira de Santana, particularmente, tais mudanças se evidenciaram na década de 1990 fundamentalmente pela realização dos primeiros concursos públicos para professores em 1989 e 1991, o que possibilitou a entrada de professores especialistas no então 1º grau. Antes, os professores eram contratados e demitidos de acordo com a vontade do governante no poder naquele momento; o grau e nível de sua formação era o que menos interessava.

No depoimento da professora Josélia fica claro que as mudanças ocorridas no ensino de História aconteceram, em parte, após a entrada de professores especialistas na rede pública municipal de ensino, egressos do Curso de Estudos Sociais e, posteriormente, de História da UEFS, como ela própria. A professora assim compara o seu trabalho com o dos “professores primários que davam a disciplina de História”.

Então, a forma deles trabalharem História era completamente diferente da gente que estava saindo da UEFS. Em alguns momentos havia até choque porque o aluno dizia: “mas professora fulana, ela não ensina assim”, “professor fulano não trabalha assim”, “ela não trabalha esse conteúdo”. Então eram aqueles conteúdos assim bem light, questionários de perguntas e respostas. Então quando essa geração de professores formados pela Universidade Estadual de Feira de Santana entra no mercado de trabalho de Feira de Santana eles vêm com certeza trazer uma nova perspectiva para o ensino de História na rede. Então teve muita... Eu acredito que sim. Muita mudança (Professora Josélia).

Assim, a formação inicial/universitária é apontada pela professora Josélia como fator que trouxe “uma nova perspectiva para o ensino de História na rede”. A professora identifica pontos importantes deste novo ensino ao afirmar que os alunos reclamavam muito sobre a forma como ela ensinava, sempre através de análise de texto, discussões, busca de justificativas: “eles me chamavam a professora do explique por que”. E atribui tal estranhamento dos alunos ao fato deles não estarem acostumados a explicar nada em História. “Estranharam bastante a metodologia que a gente sugeria porque os outros professores deles

não ensinaram para eles a analisar informação, selecionar, escolher e se colocar diante daquela informação que recebeu” (professora Josélia).

A professora fala do currículo dos cursos superiores que fez, caracterizando-os como de cunho marxista e parece apontar para uma certa superficialidade teórica do curso de Estudos Sociais, que finalizou em 1985, ao afirmar que

Saindo da UEFS, período do sonho do comunismo, a gente sempre começava o ano letivo com a introdução ao conceito de modo de produção e aí a gente trabalhava História em cima disso. Eu não sei como é que meu aluno conseguia entender um negócio daquele. Eu fiz Estudos Sociais o curso todo e só vim entender modo de produção quando eu comecei o curso de História (Professora Josélia).

A organização curricular dos conteúdos conceituais que ensinava na sala de aula era fruto direto de sua formação inicial. Em seu depoimento a professora Josélia indica essa organização: primeiro trabalhava o modo de produção tributário, depois o feudalismo, capitalismo e socialismo, “sempre com o fundamento teórico do conceito de modo de produção, dentro da linha teórica marxista”, assim como aprendera na UEFS, “claro que de uma forma bem mais simplista”.

Assim, dentro do movimento de renovação curricular e historiográfica, ao ser questionada sobre o que representava o novo em sua realidade vivida no chão da sala de aula, a professora Josélia não hesita em afirmar:

o inovador para o conteúdo era justamente a proposta que os alunos da UEFS faziam. Uma História baseada na estrutura Marxista, conceito de modos de produção. E eu tive oportunidade de trabalhar dessa forma. Não faço mais isso hoje. Mas fiz e fiz o melhor que pude. Dentro da proposta inovadora eu caí nela assim de cabeça. E, como eu lhe disse, o maior conflito meu com essa História nova foi justamente em Bonfim de Feira porque tinha o professor velho lá dentro (professora Josélia).

Se por um lado a professora apontou o livro didático como o organizador de suas aulas, por outro, também ficou claro que ela inventava o currículo e que isso foi possível pela segurança dada por uma formação inicial – em História – que ela considerou sólida, dando-lhe elementos que viabilizaram uma certa autonomia em suas decisões na prática docente.

Os livros didáticos não traziam isso, mas a gente, recém-saído da UEFS, achava sempre importante começar o conteúdo com a introdução ao estudo da História. É... quando muito o livro da 5ª. Só o da 5ª trazia introdução à História. Acho que hoje ainda só o da quinta trás. A gente, não importava a

série, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a a gente começava sempre com introdução ao estudo de História (professora Josélia).

A professora também cita o trabalho com a História Local como um conteúdo escolhido fora do que, digamos, o currículo oficial já consagrou como uma tradição no Ensino de História:

Quando eu saí da UEFS a gente trabalhava História Local também com o aluno da quinta série. Então vinha aquele conteúdo enorme de História do Brasil colônia e tal. Ai a gente sempre pegava uma unidade pra trabalhar a História de Feira de Santana. [...] Foi uma proposta da nossa escola trabalhar essa História Local com a quinta série eu lembro de trabalhos feitos... Eu dei material, trabalhei a história de Feira e pedi para o aluno fazer uma redação e eu combinei com a professora de português que eu dava o material básico da história de Feira e a professora de português corrigiria essas redações sobre a história de Feira (professora Josélia).

Percebemos que apesar da prática pedagógica da professora Josélia gravitar, pelo menos em seus primeiros anos de docência, em torno do currículo adotado pelo seu curso de formação inicial/universitária, ela também abre os próprios caminhos no uso dos “produtos impostos” e inventa seu cotidiano através das “artes de fazer” (DE CERTEAU, 2008).

CONCLUSÃO

Parafraseando Martins (2007) quando pesquisamos currículos relacionados a um componente curricular específico, neste caso a disciplina de História, pensamos principalmente nos saberes do ensino, na seleção de conteúdos; nas funções sociais e nos objetivos que pretendemos com tal seleção e em suas aprendizagens, nas metodologias, tempos e espaços de desenvolvimento destes conteúdos, nas práticas de ensino. Para tanto, a qualidade (ou a falta dela) da formação inicial e continuada é determinante.

Na interface entre currículo e formação de professores levantada pela professora é importante sublinhar que os conhecimentos advindos das teorias das ciências de referência não devem ser comunicados/ensinados em seu “estado puro”. Por outro lado, a escola tem sua dinâmica própria, produtora de uma cultura também muito particular, não identificada à justaposição, transposição didática, nem à simplificação da produção acadêmica (CHERVEL, 1990).

Segundo Fonseca (2003) a década de 1980 pode ser caracterizada pelos tempos do repensar: “Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história

e seu ensino. [...] Desse movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história ‘oficial’ dominante em nossas escolas” (p. 92). Segundo a autora, duas outras proposições teórico-metodológicas se destacam na forma de organização curricular: 1) a ordenação da História de acordo com a evolução dos modos de produção; 2) a organização do ensino de História por temas e problemas.

Os depoimentos da professora Josélia não poderiam ser mais elucidativos. A seleção e organização dos conteúdos seguiam uma ordenação da História baseada na evolução dos modos de produção. O currículo de seu curso universitário tinha fundamentalmente uma base teórica marxista, sobre a qual, a seu modo, tentou didatizar e ensinar História nos primeiros anos de sua prática docente. Em suas tentativas de didatização, a professora inventava um currículo possível para a realidade por ela vivida.

FONTE

Entrevista concedida em 21 de abril de 2010.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N.2. 1990. p. 177- 229.

DE CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 14 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e Formação de Professores de História: uma alegoria. In: *Educação em Revista*. n. 45. Belo Horizonte. Jun. 2007. p.145-158.

Nóvoa, Antonio. Dize-me como ensinas dir-te-ei quem és e vice-versa..... **transformações do conhecimento aquele livro branco de letra azul que tá em cima da mesa de vidro**

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo:Cortez, 2002.

Souza, E. C. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. *Presente*, Salvador, n. 48, p.19-24, mar.-mai. 2005.

¹ Ver relação e discussão destas medidas em Fonseca (1993).

² O currículo do curso de Licenciatura em História da UEFS só foi reformulado no semestre letivo de 2004.1.