

Aprendizagem profissional de professoras de História¹

Andrea Coelho Lastória² - FSDB/PIRACICABA

Os processos de aprendizagem profissional dos professores nos diversos níveis e áreas de ensino são cada vez mais investigados por pesquisas que focalizam como os professores aprendem e como aprendem a ensinar no decorrer de sua atuação.

A literatura educacional tem apontado para a importância de se considerar os processos de aprendizagem profissional da docência em contextos específicos de desenvolvimento. A *escola* ou o *grupo* são considerados como alguns destes contextos, pois, juntamente com sua comunidade, estão sendo concebidos como organizações que aprendem. Várias pesquisas que investigam tal temática passaram a considerar o contexto escolar e a desenvolver ações investigativas no próprio ambiente escolar. O desenvolvimento de pesquisas colaborativas envolvendo Escola-Universidade vem indicando a importância da consideração do professor como elemento chave, tanto no que se refere ao processo formativo quanto investigativo e a importância da consideração das especificidades dos contextos escolares.

O presente trabalho relaciona-se a tais processos, uma vez que toma as descrições de crenças, de metas/objetivos e outros conhecimentos de três professoras de História inseridas num contexto específico de aprendizagem³. O objetivo é compreender como e de que natureza são as aprendizagens das professoras de História inseridas num programa específico de formação continuada, que girou em torno da construção de materiais didáticos (Atlas escolares municipais de Limeira, Rio Claro e Ipeúna) e do trabalho docente. Tal programa é considerado neste trabalho, como um grupo de aprendizagem.

Diante do exposto, é importante detalhar que o pressuposto que ancorou tal programa de formação refere-se ao tratamento dado às participantes, enquanto possuidoras de conhecimentos próprios da docência, assim sendo, as professoras de História eram concebidas como sujeitos que possuem e constroem seus conhecimentos e práticas. Com

relação a essa idéia, Tardif, Lessard e Lahaye (1991)⁴ explicitam que a prática docente integra diferentes tipos de saberes, dentre eles, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência. Tais autores salientam que o saber docente cotidiano é constituído, tanto por saberes científicos (que se referem aos três primeiros tipos apontados), quanto por saberes advindos da experiência (que se refere aos saberes construídos no cotidiano). Na mesma direção, os estudos de Caldeira (1993)⁵, apontam que por meio dos saberes da experiência, os professores mantêm uma *relação de interioridade*, e que é com este mecanismo que os professores se apropriam dos demais saberes. Com base nessa idéia, a autora salienta que os programas de formação docente devem deixar de reforçar apenas os aspectos técnicos da profissão e ancorar-se na concepção de que os professores devem aprender mais do que conteúdos de ensino ou estratégias do processo de ensino-aprendizagem, eles devem pautar-se numa relação metodológica (saber-fazer).

Por conta da natureza do seu objeto, este trabalho engaja-se nos contornos da pesquisa qualitativa. O estudo de caso relaciona-se à intenção de retratar as situações do cotidiano que envolve a professoras de História, considerando suas complexidades e dinâmicas, além da intenção em descrever uma visão aprofundada, ampla e integrada da problemática estudada.

A maior parte dos dados foram colhidos por meio de entrevistas do tipo biográficas. Tais entrevistas buscaram compreender como as professoras descreviam sua participação, envolvimento e desenvolvimento profissional, bem como, compreender o “*como*” trabalharam coletivamente e individualmente na confecção dos Atlas Escolares Municipais. Sobre as entrevistas biográficas, Caldeira (1993)⁵ comenta que consiste num interrogatório feito diretamente a cada informante da pesquisa durante uma conversa orientada para um objetivo definido. Elas permitem que o entrevistador e o entrevistado desenvolvam uma interação mútua, ou seja, que influenciem um ao outro. O intuito é buscar a riqueza e não a uniformidade. No caso específico desta pesquisa, o tipo de entrevista realizada somente foi

possível pelo fato de termos participado como membro do programa de formação continuada o que nos possibilitou um contato mais direto com as professoras.

As aprendizagens profissionais das professoras de História estão apresentadas por meio de três categorias. Tais categorias são referendadas pela base de conhecimentos para o ensino (Shulman, 1987⁶ e 1986⁷; Tardif, 2000⁸ e 2002⁹), os processos de raciocínio pedagógico (Shulman, 1987⁶ e 1986⁷) e os processos de colaboração (Mizukami et al. 2002¹⁰) travados no interior do próprio grupo, enquanto uma comunidade de aprendizagem profissional.

A primeira categoria tem por objetivo evidenciar os tipos de conhecimentos (do conteúdo específico, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo) desenvolvidos, individualmente, pelas professoras de História, ao construírem os Atlas. A segunda categoria procura explicitar como se deram os processos de raciocínio pedagógico das professoras, enquanto produtoras dos materiais escolares. A terceira categoria, que também está envolvida pelas duas outras, procura analisar as ações das professoras, enquanto participantes do projeto de formação continuada, concebido enquanto uma comunidade de aprendizagem da docência. As descrições das trajetórias de construção dos Atlas revelam vários tipos de conhecimentos gerados e a forma como tais conhecimentos foram sendo construídos, evidenciando seus processos de raciocínio pedagógico. Reportamo-nos às referidas trajetórias para destacar retratos reveladores.

O retrato da professora Hélia

Hélia era uma professora experiente. Possuía um rico repertório de conteúdos específicos em História, o que parece ter possibilitado sua compreensão sobre o valor histórico da pesquisa em Ipeúna. O *processo de tomada de decisão* da professora pode ser verificado desde sua constatação inicial a respeito da inexistência de uma historiografia a respeito do município de Ipeúna, o que impulsionou a professora a buscar dados, em diversas fontes e de diversas naturezas, que lhe permitissem escrever a história da localidade e depois transportar tal história para as páginas temáticas. Sua trajetória, enquanto professora-pesquisadora, foi marcada pela investigação sobre os conteúdos específicos da história de

Ipeúna. Tal aspecto pode ser observado também pela forma como seu guia didático foi esboçado. Hélia se preocupou em caracterizar os aspectos metodológicos de como seu trabalho junto às fontes de dados foi realizado. O seu processo de raciocínio pedagógico foi marcado pelos vários aspectos que envolvem o ato de ensinar (Shulman, 1987)⁶. Pela *compreensão*, Hélia buscou melhorar seu entendimento crítico a respeito dos vários conceitos, idéias e propósitos envolvidos na história local. Ao *interpretar* os dados e depoimentos coletados para escrever sobre Ipeúna, *representar* nas páginas do Atlas essa história e *adaptá-las* às características e aos conhecimentos dos alunos da escola fundamental, a professora permeou o subprocesso de *transformação*. Ao envolver-se na sua pesquisa em salas de aula, a partir das escolhas de estratégias de investigação dos alunos e das páginas, a *instrução* foi acionada, bem como, a *avaliação*, destinada a verificar a legibilidade das páginas. A reflexão sobre a ação pôde ser percebida em vários momentos da sua trajetória. Hélia ampliou sua base de conhecimentos, passando por uma *nova compreensão*, tanto dos conhecimentos específicos gerados, como do processo de investigação como um todo. Os conhecimentos adquiridos foram compartilhados com as demais professoras de História, indicando que a socialização docente (entendida neste contexto como trocas de conhecimentos, informações e dados) foi uma das características possibilitadas pelo próprio projeto. Ao refletir sobre o processo de investigação realizado, Hélia concluiu que faltou maior embasamento na fundamentação histórica, caracterizando outra importante parte da sua *reflexão sobre a ação*. O *processo de tomada de decisão* de Hélia é evidenciado por ações individuais e coletivas. Sobre a construção da linha do tempo, ressaltamos que, apesar de ter discordado da inclusão da mesma nas páginas, Hélia acatou a decisão coletiva. Colaborou com a confecção da linha do tempo nas páginas produzidas coletivamente e nas suas próprias páginas temáticas. Tal decisão pautou-se na idéia de que os Atlas precisavam seguir os mesmos padrões e formatos.

O retrato da professora Arlete

Arlete aguardava a aposentadoria, quando ingressou no grupo. Tinha trabalhado com o ensino de História durante toda a sua carreira profissional. Seu trabalho foi agrupar a

História de Rio Claro, transformando-a em conteúdos de ensino a serem materializados nas páginas temáticas. Seu *processo de aprendizagem profissional* foi marcado pela aquisição de conhecimentos específicos sobre a localidade e interligação dos mesmos com a História do Brasil. Dentre os subprocessos do *modelo teórico de raciocínio pedagógico* (Shulman, 1987)⁶, Arlete destacou-se nas operações de *compreensão* e *representação*, os quais envolveram a maneira como ela, pautando-se em suas teorias pessoais sobre ensino, buscou entender como o povoamento da região de Rio Claro aconteceu. A ação da professora estava marcada em seu esforço para produzir um Atlas que, segundo suas próprias palavras, *fosse simples nas formulações, mas rigoroso nas informações*. Tal aspecto evidencia que Arlete buscou representar os conteúdos específicos que julgou serem os mais relevantes para comporem a história da localidade, a partir de um variado repertório. Este incluía ilustrações, explicações, analogias, fotografias, etc. As fotografias foram destacadas pela professora como uma das formas de representação mais importantes. Para caracterizarmos o tipo de *compreensão* dos diversos conceitos envolvidos pela interligação da história local com a História do Brasil, destacamos a descoberta do caminho indígena conhecido como Peabiru. A trajetória de Arlete demonstra a necessidade de desvelar essa incógnita para poder, a partir de seu entendimento crítico, prosseguir com seu trabalho de construção das páginas. O processo individual de tomada de decisão de Arlete pautou-se nas decisões coletivas do próprio grupo e nas suas descobertas diante das diferentes fontes de dados que possuía. Tal aspecto evidencia que seu projeto individual ocorreu como uma consequência do projeto mais amplo, de caráter coletivo.

O retrato da professora Dinorah

Dinorah verbalizou que seu desejo maior era poder pesquisar sobre o ensino de História. Tanto sua função profissional, como assistente pedagógica da área de História, quanto seu ingresso no grupo, indicam que a professora buscava formas de ação, enquanto professora-pesquisadora. Seu processo investigativo centrou-se na aquisição de conhecimentos de conteúdos específicos de História e no modo como tais conhecimentos deveriam ser ensinados para os demais professores do ensino fundamental. Dinorah, assim como Arlete,

parece que se centrou nos subprocessos *compreensão e transformação*, durante seu processo de raciocínio pedagógico. Isso pode ser explicado devido à sua própria trajetória como professora experiente. As tentativas de desmistificar ou comprovar mitos perpetuados pela história, como exemplo o caso do frei João das Mercês, o segundo bandeirante Anhangüera, a localização do rancho que originou Limeira, a forma como era realizada a produção do açúcar (pães de açúcar) etc, marcaram seu *processo de tomada de decisão*, evidenciando a ampliação de sua própria base de conhecimentos. Assim como no caso de Arlete, o projeto individual de Dinorah foi fortemente influenciado pelas decisões coletivas do projeto mais amplo. Um exemplo evidente foi a *aquisição de conhecimentos cartográficos*, possibilitada pelas características próprias do projeto Atlas. Tal aquisição pode ser observada na trajetória de Dinorah, que descreveu especificações detalhadas sobre como alterou, cartograficamente, os mapas históricos.

Considerações finais

Os três retratos apresentam sínteses dos processos de desenvolvimento profissional das professoras, diante do contexto do projeto de formação continuada. Tal projeto contou com a participação de professoras que possuíam uma grande motivação pessoal. Tratava-se de professoras que, compreendiam que para se formar como docentes, não basta frequentar cursos ou assistir palestras. Este aspecto fez com que o grupo de formação fosse privilegiado no sentido de que seus participantes possuíam competências para poder dominar os conteúdos e construí-los em situações de ensino reflexivo. Situações nas quais era possível explorar os acontecimentos, trabalhando o movimento entre conteúdos, objetivos e situações, criando condições de aprendizagens, tanto para os alunos, como para as próprias professoras. No entanto, precisamos considerar que as competências e motivações apresentadas pelas professoras do grupo não podem ser tomadas como características do corpo docente das escolas públicas paulistas. Assim como não podemos afirmar que tal projeto de formação de professores corresponde a um modelo de formação

continuada, comumente desenvolvido em nosso país. As políticas públicas atuais, não têm priorizado esse tipo de modalidade formativa. Programas que dão poder e autonomia para que os próprios professores construam, individual ou coletivamente, seus saberes por meio da produção de pesquisas não são incentivados. Pelo contrário, cursos centrados em conteúdos específicos ou em destrezas necessárias ao bom professor são perpetuados ainda hoje, em nossa realidade brasileira, como sinônimos de formação docente. Tais cursos não consideram as bases da profissionalização docente por não romperem com racionalidades educacionais perpetuadas até então.

Ao refletirmos sobre como investigamos os conhecimentos adquiridos pelas três professoras de História e o processo como elas apreenderam durante suas trajetórias investigativas, deparamo-nos com uma importante faceta das pesquisas que se propõem a evidenciar processos cognitivos de professores. Esta diz respeito à dificuldade metodológica existente em caracterizar como se dá o processo cognitivo de outra pessoa, ou seja: Como é possível saber o que alguém aprendeu? Como é possível determinar o que esse alguém aprendeu? Para elucidar a reflexão acima, encontramos nas raízes do *paradigma indiciário*, descrito por Carlo Ginzburg (1991)¹¹, algumas respostas. Estas apontam para a configuração de um método interpretativo, centrado nos resíduos, nos sinais, nos indícios reveladores de algo maior ou de um todo. O paradigma indiciário, segundo o autor, começou a se afirmar nas ciências humanas nas décadas de 1870-1880, baseado na semiótica, na narrativa e nos saberes venatórios. Saberes esses que são evidenciados a partir de dados que, às vezes são negligenciados por outros tipos de pesquisa. Dados que podem ser remontados a uma realidade complexa.

Notas:

- 1- Este trabalho é parte da tese de doutorado em Educação, na área de Metodologia de Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos. Defendida em 2003, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.
- 2- Doutora em Educação, Licenciada em Geografia e Pedagogia, Bacharel em Geografia. Professora e Coordenadora do Curso Normal Superior da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba.

- 3- Refere-se ao Projeto Integrando Universidade e Escola Através da Pesquisa em Ensino: a produção de Atlas municipal escolar – Limeira, Rio Claro e Ipeúna, coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida, no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista em Rio Claro- SP.
- 4- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, p.215-233, 1991.
- 5- CALDEIRA, A.M. S. La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiacion y construccion de su saber: um estudo etnográfico. 1993. 347p. Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona, Barcelona.
- 6- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p.1-22, feb.1987.
- 7- SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 17, n.1, p.4-14. feb. 1986.
- 8- TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n. 73, p.1-27, 2000
- 9- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 10- MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- 11- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.