A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Flávia Eloisa Caimi*

RESUMO: Ao perscrutar estudos e pesquisas no âmbito da formação inicial de professores de história, verifica-se que a cognição do professor(ando) constitui um elemento ainda não suficientemente explorado na produção acadêmica brasileira, dado o caráter lacunar de pesquisas que invistam mais neste sujeito, desvendando-lhe os processos cognitivos no curso/percurso de sua formação escolar/profissional. A proposta do presente estudo parte da necessidade de acentuar o compromisso da licenciatura em História com a formação de um profissional reflexivo, capaz de compreender tanto os seus processos cognitivos quanto os de seus alunos, bem como da expectativa de, na dinâmica dos estágios curriculares, criar condições para superar a rigidez reprodutiva da prática, mediante interações em contextos de produção/construção coletivas, em perspectivas dialógicas (Bakhtin, 2000) e cooperativas (PIAGET, 1977).

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem profissional; formação de professores; estágio curricular.

ABSTRACT: When searching studies and researches which focus on the initial formation of history teachers, it is possible to verify that the teacher's cognition is an element not yet sufficiently explored in the Brazilian academic production, considering the lack of researches that explore that subject with more intensity, aiming to understand the teacher's cognitive processes in the course of his trajectory of school/professional training. The proposal of this study is related to the need of emphasizing the responsibility of the teacher's training courses for the formation of a reflexive professional, able to comprehend his own cognitive processes and also those of his students, as well as the expectation of, in the dynamics of the curricular apprenticeship, creating the conditions to overcome the rigidity of repeated practices, by means of interactions in contexts of collective production/construction, according to perspectives based on dialogue (Bakhtin, 2000) and cooperation (PIAGET, 1977).

KEYWORDS: professional learning; teacher training; curricular apprenticeship.

* Professora titular da Universidade de Passo Fundo/RS, atuando na área de Metodologia, Prática de Ensino e Estágios no Curso de História. Graduada em História, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: caimi@upf.br.

Tomar como temática de estudo a formação de professores – neste caso de professores de história –, causa certo desconforto pela possibilidade de se recair no lugar-comum das pesquisas que descortinam um leque de inconsistências e insuficiências presentes nos cursos de formação, que denunciam a precariedade do saber e do fazer do professor e criticam a totalidade do sistema educacional, desde as políticas educacionais públicas até a direção da escola, sem, no entanto, apontar para a construção de possibilidades de superação de tal cenário. Acreditando que já não basta descrever/denunciar, parto de um mirante prospectivo, reconhecendo o professorando[1] como um sujeito que aprende e se desenvolve profissionalmente. Assim, focalizo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de acadêmicos de História em situação de estágio curricular, atentando mais para suas potencialidades, conquistas e avanços do que para suas provisórias limitações, embora não me furte a tentar compreendê-las. Ao invés de erigir prescrições a respeito do que os professorandos deveriam ou não realizar em suas aulas, tenho procurado compreender o que eles fazem, por que agem de determinada maneira, de que processos cognitivos e de quais sentidos produzidos derivam suas escolhas e decisões em sala de aula.

Diante de tal perspectiva, apresento neste estudo algumas considerações acerca dos processos de aprendizagem profissional desenvolvidos por acadêmicos da Licenciatura em História de uma Universidade do Rio Grande do Sul. Parto da análise das enunciações dos professorandos, buscando cartografar os sentidos que produzem em seus contatos iniciais com a sala de aula, em situação de estágio curricular e, em particular, os modos como configuram e enfrentam os problemas complexos da vida escolar – identificados aqui como "dilemas" (ZABALZA, 2004) –, no cotejo com as referências teórico-profissionais constituídas no decurso de sua formação. Busco tecer as interpretações desses achados à luz da produção de sentidos, com Bakhtin (1986, 2000) e, em especial, com o aporte piagetiano (1976, 1977, 1978), à luz das teorias da equilibração e da tomada

[1] A literatura educacional apresenta inúmeras expressões para denominar a condição dos sujeitos que se encontram na transição entre ser aluno e tornar-se professor, tais como *practicum* (SCHÖN, 1995), *aluno-mestre* (ZEICHNER, 1993), *estagiário* (PIMENTA; LIMA, 2004), *professorando* (MENDES, 2000). Seguirei, neste estudo, com as denominações predominantes na literatura brasileira – estagiário e professorando – pendendo mais para esta última por entendê-la como portadora de uma expressão sonora (e de um efeito de sentido) que indica passagem, movimento.

de consciência da ação docente, no intuito de evidenciar em que consistem as (possíveis, eventuais) modificações da ação dos professorandos, a partir da conceituação advinda do processo investigativo e reflexivo dessa mesma ação.

Como professora-pesquisadora e formadora de professores, atuando especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios, minha preocupação está voltada ao redimensionamento da formação do professor de história, problematizando as possibilidades da formação desse profissional como um investigador prático-reflexivo sobre o seu trabalho em sala de aula. Neste quadro contextual, pressuponho que o desenvolvimento profissional não ocorre mediante a aplicação de metodologias e didáticas descoladas de sólidos referenciais teóricos, tampouco por meio de fragmentos de teorias ou de técnicas apropriados em cursos ou palestras frequentados eventualmente pelos professores. Pressuponho ainda que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Acredito que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar. Aproximo-me, assim, dos argumentos de Nóvoa (1995, p. 25), para quem "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Nessa perspectiva, entendo que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

O estudo ora apresentado se origina numa pesquisa-intervenção desenvolvida junto a uma turma de 26 acadêmicos finalistas da licenciatura em História, em situação de estágio curricular obrigatório. Pautando-se em práticas dialógicas, investigativas e reflexivas sobre o próprio fazer docente, foram mobilizadas duas principais estratégias metodológicas no decurso da disciplina, as quais ofereceram suporte tanto para a intervenção no processo de formação dos professorandos quanto para a coleta de dados da pesquisa, a saber: a) a inserção do grupo-sujeito num *ambiente virtual de*

aprendizagem[2] especialmente proposto para a disciplina, com vistas a potencializar as trocas interindividuais e fomentar processos de conceituação da ação docente numa perspectiva coletiva e cooperativa e b) a instauração de um processo de escrita de *memórias de aula*[3], como condição possibilitante para ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente. No processo da pesquisa-intervenção, buscou-se: a) analisar os sentidos produzidos pelos estagiários sobre a aula de história; b) perscrutar os processos de conceituação da ação docente desenvolvidos no período de estágio curricular.

COMO SÃO ENFRENTADOS OS DILEMAS INICIAIS DA SALA DE AULA?

Os registros iniciais acerca do estágio produzidos pelos professorandos, expressos nas memórias de aula e/ou postados no ambiente virtual de aprendizagem, de modo geral, demonstram a sua inconformidade com a situação que encontram nas suas salas de aula: alunos aparentemente desinteressados pelos conteúdos escolares, resistentes à realização de atividades que lhes demande maior esforço; ausência ou não-explicitação de projetos pessoais; turmas heterogêneas no que respeita à relação com o saber e à sua apropriação, dentre outras. Também fica evidente a expectativa (ou a nostalgia?) de encontrar o aluno idealizado, que é naturalmente motivado para aprender, que tem plena consciência da finalidade da sua presença na escola, que é curioso, questionador, investigativo, participativo, colaborativo.

[2] O *ambiente virtual de aprendizagem* esteve amparado na plataforma AVENCCA – Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem –, sendo desenvolvido e mantido pelos bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Axt, no Lelic/UFRGS. Contempla diversas ferramentas, tais como o *webfólio* e o *for-chat*. O primeiro possibilita a postagem no ambiente virtual em rede de toda a produção individual realizada no estágio, tais como memórias e planos de aula, narrativas autobiográficas, produções sistematizadoras de estudos, auto-avaliação, avaliação compartilhada etc. O *for-chat*, por sua vez, reúne facilidades de fórum e de *chat*, possibilitando a discussão síncrona e assíncrona de todos os envolvidos no estágio (estagiários, professores titulares, supervisores), favorecendo o aprofundamento de idéias, o questionamento das ações, a contribuição trazida pelo olhar externo sobre cada prática realizada.

[3] As *memórias de aula* consistem em registros sistemáticos realizados pelos professorandos acerca da própria prática, possibilitadores de dois tipos de *distanciamento* da experiência: ao mesmo tempo em que permite explorar o significado da experiência cotidiana de um ponto de vista mais pessoal e biográfico, permite recuar espacial e temporalmente, mirando-a desde pontos de vista mais latos e menos pessoais.

Ao lançar mão de estratégias para dar conta dessa realidade não esperada e não desejada, os professorandos apostam, predominantemente, em ações e motivações extrínsecas, tais como a ameaça de uma nota insuficiente; de uma possível reprovação; de uma sanção ou penalidade por parte do professor, da direção e/ou dos pais; da possibilidade de perder a estima do professor e, até mesmo, da eventualidade de um futuro profissional mal sucedido. Em certa medida, são estratégias apreendidas ao longo de sua própria escolarização básica, uma vez que todos nós, na condição de alunos, já vivenciamos situações disciplinadoras dessa natureza em algum momento (senão em muitos ou em todos os momentos) de nossa vida escolar.

No conjunto dos estudos que configuram a epistemologia genética de Piaget e seus colaboradores, dentre inúmeros conceitos vigorosos para compreender os processos cognitivos, pontuarei aqui a noção de "esquema familiar", cuja potencialidade e pertinência permitem dimensionar e tematizar essa característica encontrada nas práticas dos professorandos em seus passos iniciais em sala de aula. Em sua obra, Piaget define esquemas (e estruturas) como elementos organizadores da conduta que são inconscientes e a ela subjacentes. Refere como esquemas de ações "aquilo que, em uma ação, é assim, transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma situação" (PIAGET, 1973, p.16), ou, ainda, como totalidades organizadas em que os elementos internos constituem um sistema de relações com progressos interdependentes (PIAGET, 1987, p. 359).

Num de seus últimos trabalhos, Piaget (1985) apresentou uma distinção entre esquemas presentativos e esquemas de procedimento, conceituação que foi mais bem desenvolvida pelos seus colaboradores (INHELDER et al., 1996). Os esquemas presentativos referem-se aos caracteres permanentes e simultâneos de objetos comparáveis, envolvem tanto esquemas conceituais como sensoriomotores, aplicam-se mais a símbolos e significantes que a objetos, são facilmente generalizáveis e, uma vez abstraídos de seus contextos, conservam-se em contextos mais abrangentes. Por sua vez, os esquemas de procedimento "são seqüências de ações que servem de meios para atingir um fim e são difíceis de abstrair de seus contextos" (INHELDER; CAPRONA, 1996, p. 28), sendo limitada a sua conservação fora do contexto específico. *Grosso modo*, podemos dizer que os esquemas presentativos servem à *compreensão* da realidade, ao passo que os esquemas de procedimento servem ao *êxito* da ação, constituindo dois sistemas complementares.

Ainda segundo esses autores, o exercício frequente de determinados esquemas coloca-os em maior disponibilidade, constituindo-se, então, em *esquemas familiares* (INHELDER; CAPRONA, 1996; BODER, 1996). Tais esquemas desempenham função de organizadores decisivos no conhecimento de tipo privado, quer dizer, nos modos como os indivíduos mobilizam seus conhecimentos em novas situações e contextos. Inhelder e Caprona (1996, p. 29) demonstram que é característica fundamental do sistema cognitivo reduzir e traduzir aquilo que o sujeito não conhece e não entende (o desconhecido e a ininteligibilidade) à forma de esquemas muito familiares, "em que as transformações são imediatamente operáveis, mentalmente ou materialmente, e em que os estados são imediatamente visualizados ou reconhecidos sem reconstituições, inferências ou planificações etc., intermediárias".

Diante do exposto, ao que nos parece, boa parte dos professorandos lança mão de esquemas familiares para enfrentar as dificuldades e vicissitudes da sua sala de aula, em especial nas situações que demandam atitudes emergenciais. Tais esquemas familiares dizem respeito à expectativa de um modelo positivo de aluno (que escuta, que presta atenção, que faz a atividade, que gosta de estudar) e o encontro com um modelo supostamente negativo de aluno (que não escuta, que não presta atenção, que não faz a atividade, que não gosta de estudar). São também os seus esquemas familiares que os fazem aportar na figura do aluno as razões e responsabilidades pelas perturbações, insucessos ou inadequações perante o trabalho pedagógico.

O estudo permitiu apontar alguns indicadores sobre o modo como os professorandos enfrentam os momentos iniciais de confronto com a sala de aula. Pode-se dizer que as primeiras aproximações com a prática escolar em situação de estágio são caracterizadas por um amálgama de sentimentos contraditórios, consubstanciados em medo, ansiedade, alegria, orgulho, expectativa, frustração, responsabilidade, insegurança, impotência, onipotência etc. Para os mais inexperientes, as primeiras incursões na sala de aula produzem um "choque de realidade" (HUBERMAN, 2000), configurado como uma espécie de distanciamento entre as expectativas idealizadas trazidas da formação profissional e as condições reais com que se deparam nas escolas-campo de estágio. Em alguns casos, em geral com professorandos portadores de alguma experiência escolar – como voluntários, bolsistas e/ou professores titulares das séries iniciais –, o "choque de realidade" ocorre às avessas, uma vez que ingressam no estágio esperando uma realidade ainda mais difícil do que aquela que efetivamente encontram.

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

A despeito da intencionalidade trazida do campo de formação, a relação pedagógica é percebida e constituída na assimetria professor-aluno, sendo este último responsabilizado pelas dificuldades no/do trabalho docente, por tudo o que lhe falta: atenção, interesse, vontade, compromisso, dedicação. Podemos dizer, assim, que apenas um pólo da relação professor-aluno é reconhecido pelos professorandos, sempre na perspectiva da denúncia da insuficiência no cumprimento de seu papel de aluno, em detrimento de um ponto de vista que vislumbre suas potencialidades. Nessas narrativas iniciais sobre as práticas, visibilizadas nas memórias e nas interlocuções virtuais, predominam os registros sobre as impossibilidades e dificuldades da sala de aula, com o compartilhamento do desconforto, angústia e mal-estar que tal espaço produz.

Há forte tendência em olhar para a prática de estágio na posição de observador externo, não se colocando como sujeito implicado nas relações pedagógicas que ali se constituem, tampouco reconhecendo a aula como um espaço de interação e de trocas cognitivas/simbólicas[4] entre o professor e os alunos. O espaço da aula configura-se como um campo rígido de cumprimento do programa segundo o planejamento previamente estabelecido, no qual a exposição dos conteúdos ganha mais relevância

[4] Segundo Montoya (1996, p. 71), a construção do conhecimento pelo indivíduo é solidária e indissociável do sistema de trocas cognitivas entre os indivíduos. As trocas cognitivas são definidas, pelo autor, como "ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades; isto é, ações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente". Com isso se evidencia a impossibilidade de conceber o progresso da ação individual sem a contribuição e participação do outro e sem a imersão do indivíduo num meio social. Esse sistema de trocas, entre nós, seres humanos contém uma especificidade, que Montoya (1996, p. 72) define como troca simbólica, isto é, a capacidade de realizar trocas cognitivas em nível da representação, podendo compartilhar significados diferentes dos seus significantes.

que a própria dinâmica instaurada pelos sujeitos. Dito em outras palavras, as questões do ensino sobrepõem-se aos movimentos da aprendizagem e, nessa perspectiva, a ação do professor tem proeminência sobre a reação do aluno.

A garantia para uma efetiva aprendizagem e para o sucesso da aula parece estar submetida ao comportamento dos alunos, sendo fundamental que ouçam o professor com atenção, em atitude de silêncio, que realizem as tarefas em aula, que efetuem o tema de casa e demais atividades extraclasse, que tragam o material solicitado para a aula etc. Há uma preferência dos professorandos, manifesta em suas narrativas, de estabelecer relações de afeto e amizade com os alunos, fazendo da aula um espaço democrático. Quando isso não acontece, justificam que os alunos não estão habituados a relações dessa natureza com seus professores titulares, obrigando-os (professorandos) à adoção de estratégias mais tradicionais até que os alunos "amadureçam" e ofereçam condições para uma relação mais simétrica e horizontal.

Verifica-se, também, a noção de que, em alguns casos, os fins justificam os meios, sendo legítimo o professorando lançar mão das mesmas estratégias de disciplinamento às quais os alunos estão acostumados, até que se instaurem as condições para a construção da relação em novas bases. As estratégias justificáveis vão desde ações mais amenas como seduzir, convencer, aconselhar, moralizar, até as mais radicais, como xingar, brigar, gritar, ameaçar, tirar da aula, baixar a nota, chamar alguma autoridade externa (o professor titular, a coordenação, a direção, os pais). Ainda no que respeita às condutas em classe muitos professorandos parecem acreditar numa (ou manifestam expectativas por uma) ordem dada superior que, magicamente, instauraria condições ótimas em sala de aula, com respeito mútuo e cooperação entre os alunos e destes com o professor. Essa ordem estaria fundamentada numa sólida educação moral que as famílias deveriam oferecer aos seus filhos, no valor que a sociedade deveria conferir à educação e, conseqüentemente, no *status* que o professor teria em tal sociedade.

Como síntese desse primeiro momento de confronto com a prática escolar pode-se assinalar dois principais aspectos: 1) a prática pedagógica dos professorandos, em seus percursos iniciais, parece estar orientada por regulações quase automáticas (PIAGET, 1977), o que equivale a dizer que existe uma tendência de agir cumprindo rotinas cristalizadas, aplicando um mesmo esquema de ação em diferentes situações e contextos. Essa situação fica evidente nos inúmeros enunciados em que tratam dos dilemas

concernentes à (in)disciplina escolar e ao (des)interesse dos alunos em aula. Em geral, recorrem aos esquemas familiares, reproduzindo as práticas de seus antigos professores, ou mesmo as estratégias adotadas pelos professores titulares, cujo reconhecimento fizeram no semestre anterior ao do estágio. Assim procedendo, conseguem "sobreviver" às dificuldades iniciais do estágio, colocar certa ordem na classe, escapando do risco que sempre os assombra, qual seja o de não conseguirem gerir o trabalho e "controlar" os alunos; 2) são os objetivos e os resultados observáveis da ação, em seus êxitos, semi-êxitos ou fracassos, que dão a direção geral e oferecem os *feedbacks* para uma nova ação docente, permanecendo, portanto, no nível mais elementar do processo de tomada de consciência. A atenção aos objetivos e resultados está restrita aos aspectos mais imediatos e aparentes da ação pedagógica, de tal modo que o professorando permanece centrado na conduta evidente do aluno, sem chegar a compreender a situação (de desinteresse, de indisciplina). Constatada a inadequação no aluno (resultado), a conseqüência imediata é atribuir-lhe as causas do problema, visto que não se esforça, não se interessa, não faz as atividades etc., constituindo-se uma consciência elementar ou periférica dos problemas, a qual se manifesta pela simples representação material da situação problemática (acusações, lamentações, transferências), estando ausentes as ligações – ou havendo ligações apenas mecânicas e parciais – entre os observáveis constatados.

EMERGE UM NOVO OLHAR SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR, A SALA DE AULA, OS ALUNOS...

À medida que desenvolvem seus estágios, enfrentando os dilemas que a prática lhes impõe, interagindo e socializando suas experiências docentes no ambiente virtual de aprendizagem, narrando e re-codificando a experiência narrada em suas memórias de aula, estas também compartilhadas no ambiente virtual, aprofundando os referenciais teóricos deste campo de conhecimento, os professorandos vão produzindo outros/diferentes sentidos sobre a profissão. Na sequência, apontarei indicadores que revelam uma atitude mais interpretativa dos acontecimentos da sala de aula, relativos aos dilemas ali enfrentados. Observa-se o afastamento dos esquemas familiares, que reduzem sua intervenção à operacionalização de medidas de controle e estratégias de enfrentamento imediato dos problemas. Paralelamente a isso, os professorandos vão se aproximando, gradativamente, de uma atitude mais reflexiva da docência, da compreensão mais ampla do

contexto, do reconhecimento de inúmeras possíveis causas dos conflitos, dos efeitos de sentido que suas ações produzem perante os alunos.

Passados os momentos iniciais do estágio, a sala de aula deixa de ser, para muitos, apenas um espaço de ansiedades, receios e inseguranças, configurando-se, também, como um lugar de alegrias, conquistas e realizações pessoais. Em certa medida, o sentido de "sobrevivência" vai sendo superado pelo de "descoberta", sendo os professorandos instados a identificar elementos de satisfação no trabalho pedagógico e na relação professor-aluno. Ocorrem tentativas cada vez mais consistentes de não só identificar êxitos e fracassos na ação, mas também, e sobretudo, de compreender as razões que levam ao êxito e/ou ao fracasso, num processo de apropriação dos mecanismos íntimos da ação. Observamos suas atitudes investigativas perante o movimento e a dinâmica da sala de aula, estendendo olhares retroativos ao trabalho docente, dele inferindo novas possibilidades de ação.

Os professorandos passam a operar com intervenções deliberadas na condução da aula, com intencionalidades e argumentações mais evidentes – declaradas no planejamento, nas memórias e no ambiente virtual –, caracterizando, assim, elementos de regulações ativas, sob a forma de contínuos reforços e correções da ação docente. Demonstram maior sensibilidade para identificar elementos de contexto, tanto as interferências externas quanto as suas próprias ações e as reações dos alunos, tornando o trabalho pedagógico mais permeável a dúvidas e questionamentos, sem, no entanto, deixar-se paralisar por tais inquietações. Ao deparar-se com as perturbações, muitos professorandos refletem sobre a necessidade de modificar a ação, hesitam entre duas ou mais alternativas, movendo-se, assim, por escolhas mais intencionadas.

Ainda, adotam alternativas não tradicionais (entendendo-se por tradicionais as medidas de repreender os alunos, ameaçar, diminuir a nota etc.) para enfrentar as situações de indisciplina e desatenção dos alunos, em especial as que revelam o esforço de compreender o que está se passando com eles, as razões de suas condutas, como suas reações se articulam com a proposta da aula etc. Revelam maior compreensão de que a aula, como espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, não se faz pela vontade exclusiva do professor, tampouco se efetiva em nome de uma razão de autoridade (pré-)instituída. Atuam com maior disposição de ouvir o aluno, de reconhecer os seus pontos de vista, de levar em consideração as suas expectativas e perspectivas, num exercício de alteridade que contribui para superar o olhar dicotômico da relação professor-aluno. Reconhecem a neces-

sidade de construir a relação pedagógica sobre novas bases e chegam a operacionalizar algumas estratégias voltadas ao estabelecimento de posições mais simétricas e horizontais na relação professor-aluno, buscando soluções negociadas para os problemas que emergem do trabalho pedagógico. Evidenciam, em certa medida, a superação de posições defensivas e/ou acusatórias quanto aos obstáculos e perturbações externas à sala de aula (família, dirigentes educacionais, cultura escolar, professor titular), em favor de atitudes explicativo-compreensivas das diversas situações restritivas e/ou impeditivas do trabalho docente.

A gestão da classe (nos aspectos de ordem, disciplina, envolvimento) é gradativamente orientada pelo acompanhamento criterioso das atividades, pela observação do comportamento e reações dos alunos, pela atenção ao movimento, ritmo e duração das propostas de trabalho, pela tentativa de compreender – não apenas de denunciar e lamentar – as dificuldades cognitivas que os alunos apresentam. Paralelamente a isso, percebemos certo deslocamento das preocupações ligadas exclusivamente à gestão da classe para as preocupações concernentes à gestão da matéria[5]. Nesse foco estão presentes afirmações que atestam o compromisso dos professorandos com a aprendizagem dos alunos, com a significação dos conhecimentos históricos, com a função social da disciplina, com a construção da cidadania, com o desenvolvimento do espírito crítico, dentre outros.

Soluções rígidas e estratégias voltadas ao cumprimento integral do programa pouco a pouco cedem lugar a ações mais flexíveis, passando por indefinições e deliberações sobre "o que fazer" diante de duas possibilidades (aparentemente) irreconciliáveis: executar o plano de aula previsto ou atender às condições apresentadas pelos alunos. Ainda que persistam, em muitos casos e por força de diversas circunstâncias, as escolhas mais rígidas (pelo cumprimento do conteúdo, por exemplo), verificamos que questões dessa natureza estão colocadas no horizonte das preocupações de muitos professorandos.

[5] Os conceitos de gestão da classe e gestão da matéria, aqui adotados, fundamentam-se nas proposições de Gauthier et al. (1998) apresentadas na obra intitulada *Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Nela, os autores definem a gestão da classe como um "conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem" (GAUTHIER et al., 1998, p. 240). O conceito de gestão da matéria, por sua vez, é definido como "o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo" (GAUTHIER et al., 1998, p. 196), remetendo particularmente aos dados de planejamento, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, organização do trabalho pedagógico, avaliação etc.

De modo geral, o teor das narrativas passa de um tom *acusatório* em relação aos alunos, à família, aos professores titulares, à própria cultura escolar, ou de um tom *defensivo* no que respeita à justificativa de suas próprias ações docentes diante de circunstâncias obstaculizadoras, para um tom mais explicativo-compreensivo da situação. Muitos dos elementos que eram tratados de um ponto de vista apenas emocional e até passional passam a ser tratados de um ponto de vista cognitivo, de modo que as vivências da sala de aula vão sendo racionalizadas e transformadas em experiência.

Todos esses traços sinalizam, segundo o nosso entendimento, condições de possibilidade, ao mesmo tempo em que evidenciam uma progressiva tomada de consciência da ação docente, facilitada pela concorrência de regulagens ativas que possibilitam (mas não garantem nem determinam) o exercício refletido da prática profissional.

Isso posto, compete-nos, agora, explicitar como ocorre essa passagem de um nível de reflexão e de um grau de conceituação a outro, qualitativamente superior. Ainda cumpre identificar o que acontece com os esquemas familiares nesse novo patamar de reflexão, uma vez que, ao que parece, os professorandos passam a conferir novos sentidos às situações perturbadoras e às demais vivências da sala de aula.

Trata-se de perguntas complexas, cujas respostas demandam que recorramos novamente aos referenciais produzidos por Piaget e seus colaboradores. Aproximando-me da primeira questão, começo por retomar a distinção que Piaget propõe entre *saber fazer* e *compreender*. Para este autor, *saber fazer* consiste em "compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos", ao passo que *compreender* pressupõe "conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação" (PIAGET, 1978, p. 176). Isso mostra que toda atividade humana contém algum grau de consciência, mesmo que elementar ou periférica, traduzida nesse saber fazer. No entanto, para algumas situações de maior dificuldade ou complexidade, esse grau de consciência não é mais suficiente, exigindo, assim, a compreensão do fazer para a obtenção do êxito, o que torna necessária a tomada de consciência, com regulagens ativas que pressupõem intervenções deliberadas, reforços e/ou correções da ação.

Nesse sentido é que, para Piaget, a tomada de consciência procede da periferia da ação – objetivos e resultados – aos seus mecanismos centrais, ou seja, aos meios utilizados e às razões para a obtenção de tais resultados.

Ckakur (2001, p. 80) explica que, "partindo do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho, fracasso), o sujeito procurará saber por que houve falha de adaptação do esquema ao objeto"; por outro lado, "partindo do dado de observação relativo à ação (objetivo, direção), ele focalizará sua atenção nos meios empregados e em suas correções e substituições". É importante reconhecer, ainda segundo o mirante piagetiano, que os desequilíbrios, a despeito de serem vistos como fonte de progresso, cumprem o papel de desencadeadores da busca, por parte do sujeito, de novos elementos para recuperar o equilíbrio. Disso decorre a idéia de que é a reequilibração a fonte real de progresso; porém isso não significa o retorno ao equilíbrio anterior ou a simples substituição de um dado por outro; trata-se, sim, de novas construções, que ocorrem por "melhoramento" das formas anteriores.

Por fim, abordemos a segunda questão, buscando compreender o que acontece no processo de rejeição e/ou ressignificação dos esquemas familiares. Ao que parece, essa não é uma questão dissociada dos processos de equilibração e de tomada de consciência e, para desenvolvê-la, tomarei os argumentos de Boder (1996). Para este autor, o esquema familiar desempenha um duplo papel, comportando uma dimensão epistêmica – quando atribui uma significação à situação – e uma função heurística – referente à orientação e ao controle da pesquisa.

9Assim, as situações de desequilíbrio implicadas na resolução de problemas decorrem dessas duas funções do esquema familiar: uma vez que a transformação operada no esquema seja inadequada ou insuficiente para resolver o problema, não tendo o esquema, portanto, validade epistemológica completa, faz-se necessário que o sujeito questione o quadro no qual tal problema se insere, modificando a própria representação que faz dele. Para tanto, segundo Boder (1996, p. 193), concorrem dois elementos: o primeiro é a possibilidade contida nos esquemas familiares de "decompor e modificar algumas de suas características", o que, por sua vez, possibilita "poder encarar uma situação segundo dois pontos de vista diferentes, ou seja, atribuir duas significações à mesma situação"; o segundo, a interação do sujeito com a situação, donde podem surgir novas informações, que não estavam contempladas na significação inicialmente antecipada. Diante de tais condições, o esquema familiar vai se *descristalizando* à medida que suas características perdem rigidez, fazendo intervir novas significações e variações da atenção do sujeito entre os aspectos de antecipação presentes no esquema e as informações oferecidas pelo meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Ao invés de dicotomizar conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, precisamos investir, ao longo do curso (não só na dinâmica dos estágios), num processo pedagógico que instaure condições de os acadêmicos – que não são alunos, mas, sim, profissionais em formação –, como sujeitos do conhecimento, construírem posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva. Isso implica educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber "(re)transmiti-los" no âmbito escolar, compreende o que se pode fazer, criativa e criticamente, com o que se aprende e se conhece (MENDES, 2000). Nesse sentido, não só as disciplinas ditas pedagógicas, mas também as de "conhecimentos específicos" são responsáveis por oportunizar ao professorando (re)construções cognitivas no âmbito do pensar/saber e do saber/fazer e, de outra parte, as práticas e estágios, superando o caráter técnico-instrumental que lhes são tradicionalmente atribuídos, precisam assumir a reflexão teórico-metodológica como instância cognitivo-explicativa do trabalho docente.

Conceber a formação profissional docente como prática reflexiva sobre a ação implica que se reconheça o seu movimento e que se identifique o professor como um sujeito que constrói o saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, que não se limita a reproduzir os saberes trazidos do exterior pelos que supostamente detêm os seus segredos formais. Requer, sobretudo, que se destaque o valor da prática – na sala de aula, no contexto escolar –, como elemento de análise e reflexão do professor, criando-se situações que possibilitem a tomada de consciência dos problemas que dela advêm, como advoga García (1995). O modelo de treina-

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

Artigo recebido em 6 de agosto de 2009.
Aprovado em 30 de setembro de 2009.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BODER, A. "Esquema familiar": a unidade cognitiva procedural preferida. In: INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança*: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 186-205.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança*: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. de. Rumo ao construtivismo psicológico. Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis". In: INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança*: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

MENDES, Tania M. S. *Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula*: um olhar sobre as micro-interações. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget e a criança favelada*: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978.

_____. *O possível e o necessário*: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.