



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELINE ANDRÉA DORNELAS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM
LONDRINA NO PARANÁ:
SEUS SABERES E PRÁTICAS**

Londrina
2014

ELINE ANDRÉA DORNELAS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM
LONDRINA-PARANÁ:
SEUS SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Linha Ensino e História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Heloisa Molina.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D713n Dornelas, Eline Andréa.

Narrativas de professores de história em Londrina – Paraná : seus saberes e práticas / Eline Andréa Dornelas. – Londrina, 2014.
101 f. : il.

Orientador: Ana Heloisa Molina. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2014.
Inclui bibliografia.

1. História – Formação de professores – Teses. 2. Professores de história – Narrativas pessoais – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. 4. História social – Teses. I. Molina, Ana Heloisa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1:371.13

ELINE ANDRÉA DORNELAS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM LONDRINA-
PARANÁ: SEUS SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dr^a. Ana Heloisa Molina
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr^a. Maria de Fátima da Cunha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 6 de outubro de 2014.

*Dedico essa dissertação a minha filha Letícia,
meu maior presente, minha fonte de
inspiração!*

AGRADECIMENTOS

Ao longo do mestrado, contei com a contribuição de várias pessoas entre docentes, colegas, pessoas amigas e familiares, aos quais sou muitíssimo grata.

Sou profundamente grata aos professores Jozimar Paes de Almeida, Paulo Alves, Silvia Martins e Maria de Fátima da Cunha que, paciente e generosamente, contribuíram para meu amadurecimento enquanto pessoa e pesquisadora. Ressalto a minha admiração por esses profissionais por fazerem parte da minha formação.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Doutora Ana Heloisa Molina, pela disponibilidade manifestada, pelo apoio, compreensão e pelo incentivo, durante a elaboração da presente dissertação, que fizeram com que eu nunca desistisse.

À professora Maria Paula Costa, que aceitou compor a minha banca de qualificação, pelas considerações, sugestões e reflexões proporcionadas que me auxiliaram na finalização da dissertação, meu obrigada!

A todos os professores que participaram e contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade, respondendo aos questionários, instrumentos para as análises.

Aos meus pais, Lídia Assis e José Carlos Dornelas, pelo apoio incondicional e pelas ferramentas necessárias para eu pudesse chegar até aqui. À minha irmã, Elaine Dornelas, pelo estímulo e incentivo em todos os momentos.

Também agradeço à amizade e à colaboração do meu amigo Rogério Pozza, sempre com uma palavra de incentivo nos momentos difíceis.

Ao meu companheiro, Geraldo Moratto, pela compreensão e colaboração nas minhas infinitas ausências

DORNELAS, Eline Andréa. **Narrativas de Professores de História em Londrina-Paraná: seus saberes e práticas.** 2014. 101 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

As ideias apresentadas nessa pesquisa procuram analisar de que forma as transformações ocorridas nos anos de 1990 em relação ao Ensino de História afetam a formação de professores licenciados em História. A literatura atual traz uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas na investigação dessa temática, destacando a preocupação e a compreensão como o conhecimento é construído pelo professor e utilizado em sala de aula.

A perspectiva metodológica deste trabalho pautou-se na pesquisa com narrativas escritas de sete professores de História em Londrina-Paraná e o instrumento utilizado para a obtenção de dados da pesquisa foi o questionário. O resultado deste estudo gerou uma base de dados e a partir daí foi possível articular os domínios de conhecimentos mobilizados pelos professores durante suas ações pedagógicas, ou seja, seus saberes e fazeres. Compreendemos, portanto, a formação docente como um processo amplo e complexo, o qual envolve vários saberes, competências e conhecimentos que vão possibilitar uma estrutura para o profissional que se propõe a exercer o ofício da docência. Abordar a formação docente e ensino de História significa repensar o contexto político, social, econômico e cultural, os avanços tecnológicos, e o “novo perfil do professor” na contemporaneidade. Entender como essa História tem sido “ensinada”, como esse professor se apropria das variadas ferramentas para estabelecer a relação da história e das fontes históricas que o auxiliem nesse processo, é um desafio para entendermos a articulação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, ou seja, como reelaboram as formas de pensar o processo o ensino e a aprendizagem em História.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Saberes. História e ensino.

DORNELAS, Eline Andréa. **Narratives from History Teachers in Londrina- Parana: their knowledge and practices.** 2014. 101 p. Dissertation (Masters in Social History) State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The ideas presented in this research seek to analyze how the changes in relation to the teaching of history which occurred in the 1990s have affected the training of history graduate teachers today. The current literature carries a diversity of theoretical and methodological approaches when investigating this theme, highlighting the concern and understanding of how knowledge is built and used by the teacher in the classroom. The methodological approach to this study was guided by narratives from history the seven teachers in Londrina- Parana and the data for the research was collected through a questionnaire. From these results, a database was generated which enabled the articulation of the knowledge areas deployed by teachers during their pedagogical actions, i.e. their knowledge and practices. Thus, understanding teacher education as a broad and complex process, which involves various types of knowledge and skills will enable a framework for the professional who intends to pursue the teaching profession. Addressing teacher training and teaching history means rethinking the political, social, economic and cultural context in addition to the technological advances, and the "new teacher profile" of the present day. To understand how history is "taught", how a teacher appropriates the various tools available to them to establish the relationship between history and historical sources to aid this process, is the challenge of understanding the relationship between thought and action, theory and practice, i.e. how to reconstruct the ways of thinking about the processes of teaching and learning history.

Key words: Narratives. Teacher training. Knowledge. History and education.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
FIES	Programa de garantia renda mínima e o Financiamento do Ensino Superior
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
PROINFO	Programa de Informática
PAPED	Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas
DCs	Diretrizes Curriculares
FUNBEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 FORMAÇÃO DOCENTE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: VÁRIOS OLHARES	14
2.1 A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	16
3 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	22
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA	32
3.2 AS REFORMAS NO CURRÍCULO EDUCACIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ (DCES)	38
3.3 IDENTIDADE DOCENTE	45
4 OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	49
5 NARRATIVAS DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA	62
5.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
APÊNDICE A – Questionário apresentado aos professores licenciados em História para a coleta de dados da dissertação	97
APÊNDICE B – Respostas Parte I	100

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar como os professores licenciados em História mobilizam seus saberes em sala de aula constitui o objeto central dessa pesquisa, partindo da premissa de que o professor constrói seus saberes no diálogo com sua formação e com o seu trabalho em sala de aula.

Os motivos que nos levaram a investigar e a analisar o modo como os professores licenciados em História, que atuam no ensino fundamental II e Médio, estabelecem as relações entre seus saberes de referência (disciplinares, pedagógicos, curriculares e da experiência) e sua prática a partir da formação docente nasce da minha experiência como professora, na função de assessora pedagógica de História da rede pública e privada, ministrando palestras, conferências, oficinas e cursos de curta e longa duração.

Em 1993 ingressei na rede pública municipal de Londrina-PR ministrando aulas para as séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino Fundamental onde permaneci no cargo de professora regente durante nove anos. Em 2002 realizei um teste seletivo realizado pela Secretaria de Educação do Município Londrina para o cargo de Assessora Pedagógica de História onde permaneci até os anos de 2011. Na Assessoria Pedagógica de História trabalhei com: Formação de Professores, com Educação Indígena na Reserva do Apucarantina em Tamarana- Pr. Introduzimos no Projeto Político Pedagógico de História as discussões sobre Patrimônio Cultural que atualmente faz parte do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Nos anos de 2012-2013 assumimos a Ação Educativa do Museu Histórico Padre Carlos Weiss a convite da Professora Regina Alegro Diretora do Museu, uma experiência apaixonante para qualquer profissional da área de História. Paralelo a essa jornada realizamos trabalhos de levantamentos arqueológicos na região de Londrina, com o intuito de despertar a população para a importância da preservação e conservação do patrimônio arqueológico da região. Atualmente atuo como docente de curso de Pós- Graduação da rede privada, e como Assessora Pedagógica para a rede publica e privada.

Historicizar a profissionalização permite compreender como se deu o processo de profissionalização no Brasil. Uma breve revisão da literatura indica diferentes abordagens para os termos profissão, profissionalismo e profissionalização. Por apresentarem vários significados, acabam tendo uma duplicidade de sentidos.

Estabeleceremos a década de 1990 para análise da pesquisa, período no qual ocorreram profundas mudanças no modelo de formação de professores no Brasil, constituindo um novo direcionamento. A literatura atual traz uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas na investigação dessa temática, destacando a preocupação da construção do conhecimento pelo professor utilizado em sala de aula. Abordar a formação docente e ensino de História significa repensar o contexto político, social, econômico e cultural, os avanços tecnológicos, e o “novo perfil do professor” na contemporaneidade.

Entender como essa História tem sido ensinada, como esse professor se apropria das variadas ferramentas para estabelecer a relação da história e das fontes históricas que o auxilie nesse processo é um desafio para entendermos a articulação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, ou seja, como reelaboram as formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem em História.

A formação docente, com seus saberes e práticas, é uma temática bem destacada no cenário educacional. O interesse dos pesquisadores relaciona-se aos momentos em que ela ocorre e também ao ponto em que ela constitui um fator relevante na qualidade do ensino. Espera-se que, além do conteúdo proposto na disciplina, as formas de ensinar sejam fundamentais para que a formação docente tenha sucesso, pois o professor deverá estar sensibilizado para refletir e depois construir novas formas de ensinar.

A categoria “saber docente” é utilizada por pesquisadores como: Clermont Gauthier et al. (1998), Maria Isabel da Cunha (1997), Bernard Charlot (2000), Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (2002) e Lee S. Shulman (2005), em suas investigações, para compreender as relações entre os saberes e os fazeres utilizados pelos docentes para ensinar. Tais saberes são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências próprias a esse ofício. Destacamos autores da área de ensino de História e de outras áreas do conhecimento, que ampliaram nossas reflexões teóricas e que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa como: Agnes Heller (1970), Astor Antonio Diehl (2002), Selva Guimarães Fonseca (2006), Ana Maria Monteiro (2007), Flávia Eloisa Caimi (2007), Silvia Finocchio (2008), Albuquerque (2012).

Nessa perspectiva, as narrativas escritas pelos professores acerca de suas experiências formativas, vivenciadas ao longo da vida, no contexto da trajetória de escolarização e/ou da prática profissional, configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos.

A pesquisa por meio de narrativas foi o modelo de investigação escolhido por permitir ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças, atitudes, visão de mundo e comportamento dos sujeitos investigados, consistindo em um caminho metodológico para as questões relacionadas aos professores e seus saberes bem como a complexidade no processo de formação docente. Nossa intenção é pôr em evidência as contribuições dessa pesquisa para a formação de professores, sem a pretensão de explorar exaustivamente esse campo de pesquisa.

Para Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução e construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale, criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre o outro, os fenômenos revelam sobre nós.

Diante da abordagem de estudo selecionada, o instrumento utilizado para a obtenção de dados da pesquisa foi o questionário, e os dados foram ordenados na seguinte estrutura: perfil, formação acadêmica e tempo de docência, e prática pedagógica.

Para Marconi e Lakatos (1996, p.88), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Com base nesse conceito, os dados foram coletados por meio das seguintes perguntas:

- a) Trajetória profissional;
- b) sua formação;
- c) instituição em que se formou;
- d) quanto à sua formação acadêmica;
- e) você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?
- f) em que ano ingressou no magistério público;
- g) além do magistério exerce outra atividade remunerada?
- h) residem no município em que leciona?
- i) como você vê o seu processo de formação como professor?
- j) utilizando três palavras chaves, defina o que significa ser PROFESSOR?

Os sete professores que responderam ao questionário atuam na rede pública e privada: dois professores ingressaram na docência no ano de 1988, dois professores no ano de 2006, um professor no ano de 2000, um professor no ano de 2011 e um professor no ano

de 2013, distribuídos como a seguir: um bolsista, três efetivos, dois celetistas e um da rede particular.

Em relação à instituição de formação dos professores, temos seis docentes que cursaram História em instituição pública: UEL - Universidade Estadual de Londrina e um cursou instituição privada: UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista. Quanto à Pós-Graduação, quatro docentes realizaram especialização e mestrado, todos em instituição pública. Somente dois professores não residem no município onde lecionam.

Para a coleta das informações, as respostas foram analisadas individualmente e depois agrupadas de acordo com a proximidade das respostas. Para o desenvolvimento da investigação, responderam o questionário sete professores do Fundamental I, II e Ensino Médio. Os professores puderam descrever o dia a dia da sala de aula e opinar sobre ele. Buscamos compreender as questões que envolvem a teoria e a prática docente, enfatizando os saberes e os fazeres no processo de construção do conhecimento. A opção por esses profissionais seguiram os seguintes critérios: um profissional formado antes da década 1990, um profissional formado na década de 1990, um profissional que tivesse passado pela transição curricular do curso de Licenciatura em História e um que tivesse se formado recentemente.

O objetivo geral deste trabalho, como já mencionado, é compreender como o professor constrói seus saberes no diálogo com sua formação e com o seu trabalho em sala de aula. A organização da dissertação é a seguinte: após esta introdução, o segundo capítulo aborda a formação de professores ao longo da história sob a perspectiva das tomadas de decisões governamentais no cotidiano escolar. A seguir, optou-se por descrever as mudanças paradigmáticas que vêm também ocorrendo na educação nos últimos tempos.

No capítulo seguinte, são discutidas as possíveis influências, assim como as consequências, do neoliberalismo e da globalização no processo discutido anteriormente, para fundamentar a importância das políticas públicas por meio de ações, investimentos e estabelecimento de prioridades. Neste capítulo são apresentadas as bases teóricas que sustentarão o trabalho de pesquisa envolvendo os saberes e as práticas docentes.

O capítulo quatro apresenta a metodologia e seus desdobramentos epistemológicos, os sujeitos da pesquisa, os dados registrados a partir das narrativas dos professores e da pesquisadora. O capítulo cinco, a contribuição da pesquisa por meio do diálogo que foi possível estabelecer na relação com o saber do professor, seu trabalho pedagógico e sua trajetória de formação.

Propomo-nos a interpretar as respostas subjetivas e analisar os dados obtidos pelas vozes dos professores, utilizando os relatos escritos destes docentes. As práticas didáticas ou metodológicas do fazer docente envolvem elementos que abordam as questões éticas, afetivas, políticas e sociais envolvidas na docência, é preciso reconhecer que o conhecimento não é acúmulo de informação e não está concentrado em um lugar somente, é um produto inacabado. O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema escolar.

Dessa forma, o professor é aquele que domina não só os mecanismos da produção do conhecimento, mas um conjunto de saberes, competências e de habilidades que possibilitem o exercício da docência.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: VÁRIOS OLHARES

A História é uma disciplina escolar que tem relação com a prática social política e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento enigmático para os alunos. Assim, como outras disciplinas, a História passou por mudanças e transformações ao longo do século XX e tem sido foco de pesquisas significativas. Atualmente os novos cenários mundiais requerem competências que se distanciam cada vez mais daquelas formas clássicas dos saberes oferecidas pela escola. É preciso saber buscar a informação, selecioná-la e aplicá-la na construção de novos conhecimentos.

Estudos realizados nos anos 1990, período escolhido por nós para a realização da pesquisa, foram pautados em reformas educacionais que oportunizaram um movimento teórico, político e pedagógico de repensar a estrutura das licenciaturas que, por sua vez, redirecionaram o processo de formação docente.

Essa articulação entre teoria e prática é um dos desafios na formação do docente, tendo como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial, atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Sobre as pesquisas realizadas a respeito do ensino de História e sua relação com a formação de professores da área destacamos os trabalhos de Fonseca (2006), que se pauta em relatos reflexivos de professores de História, buscando compreender a atividade docente como a experiência de ensino que se articula com a formação acadêmica.

De acordo com Fonseca (2006), os saberes dos professores de História são constituídos pelos saberes histórico e historiográfico, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação, os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experiências, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, na escola, na vida.

Outra autora que traz contribuições importantes para a nossa pesquisa é Monteiro (2007), cujo foco de investigação é a mobilização dos saberes e das práticas, contribuindo para o entendimento de como esses saberes têm sido ressignificados em sala de aula. Ressalta que os estudos sobre o “pensamento do professor”, bem como as formas de investigação dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento da docência, tiveram um avanço importante no entendimento dos processos de como o conhecimento é adquirido e usado pelo professor.

A aproximação das reflexões da autora com a nossa pesquisa também acontece por concordarmos que as pesquisas que têm como objeto o ensino de História e utilizam os referenciais oriundos dessa disciplina ou da educação deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada. E, utilizando as palavras de Monteiro (2007), pretendemos trabalhar com o ensino de História como “lugar de fronteira”, no qual se busca articular História e Educação. Dessa maneira, acreditamos que teremos a oportunidade de verificar como são construídos os saberes e os fazeres desses professores.

Nesse contexto, as discussões sobre educação na sociedade brasileira vão estabelecer um direcionamento das instituições educacionais e conseqüentemente outra visão da profissionalidade docente. O período transcorrido na década de 1990 promoveu várias reformas no campo das políticas públicas, entre as quais podemos nomear: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96¹, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001², o Parecer CNE/CP nº 009/2001³ e as Resoluções CNE/CP nº 001⁴ e nº 002 de 2002⁵, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que vêm orientando a formação dos profissionais da educação básica no país.

Essas mudanças não estão só relacionadas com a profissão docente, mas também com a transformação social que fragmentou os espaços tradicionais de identificação: religiosa, sexual, familiar, transformações essas nas quais o global e o local, a estabilidade e a mudança estão desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossa sociedade.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 001/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

2.1 A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 001/2002. Esses documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Incluem a discussão de competências e de conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a organização institucional da formação de professores e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular. Essas diretrizes deverão ser observadas em todos os cursos de formação inicial de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional, universidade ou instituto superior de educação, área de conhecimento e/ou etapa da escolaridade básica.

O Parecer CNE/CP 028/2001⁶ e a Resolução CNE/CP 002/2002 definem a duração e a carga horária mínima que deve ter o curso de formação de professor. Indicam que o curso deve ter um mínimo de 2.800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos com 200 dias letivos cada ano. Definem também que, deste total da carga horária mínima, 1.800 horas devem ser reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural; que 400 horas devem ser direcionadas para a prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; que devem ser reservadas 400 horas para estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso e que 200 horas devem ser usadas em outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Conforme a Resolução CNE/CP 001/2002, dentro da matriz curricular do curso de formação de professores, a prática não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Deverá estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor, no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação e não somente nas disciplinas pedagógicas. Portanto, essa prática deve transcender o próprio estágio, a sala de aula e, numa perspectiva interdisciplinar, deve oferecer ao futuro professor melhor

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 028/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. de 2014.

compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, concorrendo para “a formação da identidade do professor como educador”, conforme o Parecer CNE/CP 028/2001.

O Parecer CNE/CP 028/2001, ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico do curso. O estágio curricular supervisionado também, segundo o Parecer CNE/CP 028/2001, deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, nas escolas de educação básica, e avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. Essa atividade deve ser um momento de formação do profissional professor para aprender o ofício de ser professor no ambiente de atividade pedagógica em uma unidade de ensino. Deve oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade da situação de trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar.

De acordo com Fonseca (2008), alguns questionamentos ainda estão presentes como: quais os paradigmas de formação têm norteado as práticas dos Cursos Superiores de História? O que propõe o documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História? Em relação ao Estágio Supervisionado, na formação acadêmica inicial do/a professor/a ou futuro/a professor/a de História, destaca a distância entre a teoria e a prática. O que é ser professor de História, quais os medos e satisfações? O estagiário sente-se professor quando está em sala de aula? Sente-se preparado?

Fonseca (2001) analisa uma série de habilidades e competências presentes nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, que não poderiam faltar no formando ou futuro profissional da História. A análise mostra que a ênfase é para a formação do historiador, do pesquisador, o que reforça a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e as ideias de que, para ser bom professor, basta dominar os conteúdos ditos específicos ou aprender a ser pesquisador.

A fragmentação entre licenciatura e bacharelado parece ser reforçada, por exemplo, no item que apresenta competências e habilidades distintas para a licenciatura e que apresenta, também, uma concepção de transmissão de conhecimentos, desconsiderando todo o debate acadêmico acerca dos saberes docente:

Competências e Habilidades:

A) Gerais

a-Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio históricas.

b-Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço.

c- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação.

d- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;

e- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.

f-Competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

a-Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.

B-Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (PARECER CNE/CES 492/2001).

Quanto ao estágio, foi visto e entendido por muitos apenas como a parte prática dos cursos de formação docente, no entanto, como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional da docência. Trata-se de um equívoco, porque teoria e prática devem ser compreendidas como uma unidade, uma interação, sem o domínio de uma sobre a outra. “Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

A Prática de Ensino tem um papel central em todo o sistema de organização dos conhecimentos, habilidades e atitudes do futuro professor, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social. O Estágio Supervisionado proposto na disciplina integra-se nesses momentos, representando o espaço de formação do professor, no qual a integração teoria e prática devem estar presentes. Temos também o Projeto Político Pedagógico do curso e o compromisso do corpo docente na formação desses professores.

O debate sobre a problemática do saber docente surge no âmbito internacional com pesquisas de estudiosos dos Estados Unidos, França e Canadá nas décadas de 1980 e 1990. Nos trabalhos internacionais, destacamos: Tardif, Lessard e Lahaye (1991),

Gauthier et al. (1998), Nóvoa (1992,1995), Shulman (2005), entre outros. As investigações estão centradas na natureza dos saberes, no ato de ensinar e buscam identificar ou definir o repertório de conhecimentos dos docentes. Dedicam-se ao estudo dos saberes escolares, à formação docente, à competência profissional, à melhoria da carreira docente para determinar o conhecimento do professor.

Nesse sentido, as pesquisas desencadearam a necessidade de reprofissionalizar a docência, ocorreu uma ampliação das funções dos docentes, demonstrando a capacidade dos mesmos de realizar funções além das tarefas tradicionais, centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula. Esse “novo profissionalismo” de acordo com Hargreaves e Goodson (1996) se concretiza principalmente nas atuais demandas dos professores que trabalham em equipe, colaboram, planejam em conjunto e também realizam funções de orientação centrada na formação de professores.

O cotidiano escolar, além de lugar dos saberes docentes, é também o lugar da multiplicidade de ações realizadas pelos profissionais que não estão prescritas nos documentos oficiais. O professor vai, aos poucos, construindo seu modo de ser e com os alunos, com os conteúdos que ministra, com os métodos e técnicas de ensino, de planejamento, avaliação, enfim com toda a diversidade de situações que envolvem o ato educativo. Podemos verificar essa situação na narrativa escrita abaixo:

R-2-Tenho o proposto novas maneiras de organizar prática pedagógica. Refletindo sobre o Planejamento Anual, esmiuçando em conteúdos bimestrais, conversando, ou melhor, ouvindo os alunos, procurando estabelecer nas aulas ações de mudanças e participação dos mesmos na comunidade escolar.

Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Cunha (2004), Pimenta (2002) e Shulman (2005) apresentam uma diversidade de conceituações, abordagens, pressupostos teóricos e metodológicos na investigação dessa temática, todos trazem a preocupação com a produção do conhecimento histórico em sala de aula, com o modo como ocorre a construção coletiva desses conhecimentos a partir de um conjunto de saberes. Procuram entender como o conhecimento é adquirido e usado pelo professor desde o processo de construção desse conhecimento, com as circunstâncias que afetam tanto a sua aquisição quanto a sua construção, até o seu uso como base para suas práticas em sala de aula, para tomada de decisões curriculares, embora a natureza desse relacionamento ainda não seja bem sucedida.

Tardif e Raymond (2000) argumentam que, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos

conhecimentos. Ele distingue quatro tipos de saberes docentes: os disciplinares, que podem também ser chamados de saberes sociais (transmitidos nas universidades, são saberes que surgem da tradição cultural); os saberes curriculares, aqueles que dizem respeito aos conteúdos, objetivos, métodos que os profissionais devem conhecer e aplicar durante sua carreira; os profissionais, aqueles que o professor adquire ao longo de sua carreira, nas instituições de formação de professor e os saberes experienciais, desenvolvidos com as suas experiências pessoais, do meio em que vivem e das vivências.

Outro autor cuja obra subsidiou nosso trabalho foi Charlot (2000), que compreende a realização de pesquisas sobre a relação do professor com o saber, sua formação e seu trabalho pedagógico como uma forma de compreender de que maneira o sujeito apreende o mundo, como constrói e transforma a si mesmo. O autor discute a relação conceitual com o saber, demonstrando que abordar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito que apreende, ou seja, o professor (sujeito) que apreende e ensina ao mesmo tempo.

É a partir da década de 1990 que a expressão “relação com o saber”, de Bernard Charlot, passa a ser pesquisada a partir da sociologia e da psicanálise, que vão contribuir para a construção desse conceito complexo e importante na compreensão de como o sujeito categoriza, organiza seu mundo e dá sentido à sua experiência. Na teoria do autor, o sujeito é ao mesmo tempo um indivíduo singular e social, ou seja, ocupa uma posição social, pertence a um grupo, produz sentidos e significados sobre si mesmo, construindo sua singularidade. Para o autor, a educação deveria ter como objeto os processos com o saber e não apenas o acúmulo de conteúdos intelectuais.

Bernard Charlot categoriza três tipos de relação com os saberes: relação epistêmica, relação de identidade e a relação social. Esses três tipos de relação com o saber estão inter-relacionados, pois o sujeito é singular e social ao mesmo tempo. Em sua relação com o mundo, desenvolve atividades e, para haver atividade, é preciso que o sujeito se mobilize.

Outros autores apontam questões pertinentes a essa discussão como Sacristán (1991), Pimenta et al. (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Hypolito, Vieira e Garcia (2005), Nuñez e Ramalho, (2008). De acordo com esses pesquisadores, a identidade profissional é a construção de “si mesmo”, um profissional que se desenvolve ao longo da carreira docente pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos; inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, o conhecimento sobre a matéria que ensina, as experiências passadas.

De acordo com Cunha (1997), quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, conseguimos perceber a reconstrução da sua trajetória. As análises e observações mostram a construção do conhecimento sobre si mesmo, sendo assim uma construção de relações tanto consigo quanto com outros novos significados. A narrativa escrita não é a verdade literal dos fatos, mas a representação que deles faz o sujeito, podendo ser transformadora da própria realidade.

A perspectiva de trabalhar com a escrita dos questionários tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, uma alternativa importante para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo de ensino e aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto de referência.

O foco da investigação centra-se na compreensão da escrita dos questionários, nos significados e nas suas ações, pois o discurso construído sobre esse diálogo é que torna possível transformá-lo numa situação pedagógica.

Nesse sentido, o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da sua docência, os diálogos com os desafios do cotidiano sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade profissional.

Essas fontes serão fundamentais para entender a atuação do professor em sala de aula, seus saberes e fazeres, como prática constantemente reconstruída por sujeitos diferenciados, em várias dimensões, redimensionando os significados do passado/presente/futuro, colocando em discussão a experiência e as referências históricas dos educandos em diálogo com as experiências e referenciais dos sujeitos históricos.

3 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Buscaremos historicizar o processo pelo qual se constitui a profissionalização dos professores licenciados em História para entendermos a dinâmica dessa profissionalização traçada pelo professor para a construção da sua identidade. O debate sobre esse assunto não é recente e nas últimas décadas se intensificaram devido às reformas e à reestruturação curricular pelas quais passou a Educação.

Para discutirmos a identidade profissional dos docentes, há necessidade de fazermos uma revisão sobre esse conceito. O termo profissão, em seu sentido etimológico, vem do latim *professio*, cujo significado é profissão, exercício. A palavra, entre os séculos XVI, XVII e XVIII, abrangia significados leigos e religiosos e, no início do século XX, passa a ser uma expressão veiculada às profissões liberais clássicas como: medicina, direito, entre outras.

A formação docente é um processo em construção, uma prática ligada à educação, com origens na Igreja e depois no Estado, quando o professor passa a ser funcionário deste. O processo de estatização do ensino consistia na substituição de professores religiosos por professores laicos. Essa intervenção do Estado trará unificação e hierarquização de todos esses grupos. No início havia mestres leigos, vinculados às paróquias e que tinham o magistério como uma das atividades cotidianas, nem sempre a principal. Somente quando o professor passa a ser funcionário do estado é que se institui o professor como profissional.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consistia na definição de regras de seleção e de nomeação do professor como profissional. Essa estratégia de recrutamento não privilegiava os candidatos que pretendessem se fixar em seus locais de origem, o intuito era a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos às regras do Estado.

Conforme Garcia (1995), esse isolamento e individualismo podem ser observados pelas inúmeras tarefas individuais realizadas pelo docente, pelas poucas atividades coletivas e praticamente nenhum tempo para o convívio com os colegas, os alunos e pais.

A partir do final do século XVIII, não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. A licença era concedida por meio de um exame, os professores deveriam preencher alguns requisitos como: habilitações, idade, comportamento moral, entre outros. Esse documento constituía um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribuía para a delimitação do campo profissional do

ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área. (NÓVOA, 1995)

Etapa importante do processo, de acordo com as análises de Nóvoa (1995), a profissionalização docente por meio de instituições de formação ocuparia um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão, desempenhando um papel significativo na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum, colaborando para o aparecimento de um "novo" movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.

Para Sacristán (1991), o profissionalismo pode ser percebido como a expressão da especificidade do exercício profissional, é o conjunto de conhecimentos, atuações, atitudes, destrezas e valores que constituem as capacidades específicas de ser professor. O autor ressalta ainda que não se deve identificar o profissionalismo com as características técnicas de intervenção, produzidas externamente à prática, que contribuem para promover a burocratização do ensino, uma vez que essa terminologia passou a ser o discurso oficial como meta a ser atingida.

Nesse sentido, o profissionalismo oficial está centrado na idéia de competência e é determinado por orientações prescritivas e fixas, independente do contexto em que ocorre a formação docente, como no exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de educação básica (2002), em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Portanto, o profissionalismo é a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, é o compromisso do professor com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar ligados às políticas públicas educacionais. Para Hypolito, Vieira e Garcia (2005):

Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, incluindo o senso político de lidar com a idéia de que as definições de *curriculum*, conteúdos devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das interrelações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo. (HYPOLITO; VIEIRA; GARCIA, 2005, p. 54)

Nesse contexto, as contribuições de Hipólito demonstram que, embora os modelos de profissionalismo contribuam para uma melhor compreensão das reformas das políticas educacionais sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, não podem ser vistos de forma excludente, pois não há modelos fixos, ou seja, são práticas discursivas, reforçada pelos discursos oficiais na produção da identidade profissional docente.

Paralelo ao conceito de profissionalismo, outra derivação é o termo profissionalização como processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas de uma profissão. A profissionalização não se resume somente à formação profissional, é permeada de ações que garantem o processo de construção e reconstrução das condições de trabalho e da atuação na prática pedagógica construído ao longo da sua experiência profissional.

Autores como Sacristán (1991) Cunha (1999) e Gauthier et al. (1998) ressaltam, em suas análises, que o profissionalismo é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder.

A profissionalização da docência como processo de construção de identidades, se faz necessário ao incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação de um novo sentido da docência como atividade profissional, sendo assim, deve fazer parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores (NUÑEZ; RAMALHO, 2008). A profissionalização expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, competências, técnicas necessárias para o desempenho e apropriação do conhecimento da docência como profissão.

No início do século XX, consolida-se uma imagem do professor que transpõe as referências ao magistério docente. Ao mesmo tempo, ela adere a valores éticos e a normas deontológicas que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente. A identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade.

Para Nóvoa (1995), essa “nova abordagem” veio em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o pessoal.

Nesse momento, surgem na literatura discussões sobre quais saberes esse professor possui e como desenvolve sua prática, pois são profissionais que necessitam desenvolver competências para mobilizar seus saberes, necessitando compreender a especificidade da profissão docente.

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento, além de uma série de programas que

propuseram avaliações e reorganizações escolares. Reiteramos que a década de 1990 foi chamada a “década da educação” pelo governo Fernando Henrique Cardoso 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002).

Vêm sendo implantadas profundas mudanças, desde 1990, no modelo de formação de professores no Brasil, para construir um novo direcionamento a essa discussão. Algumas heranças dessa profissionalização foram deixadas pelas gerações anteriores, desafiando os docentes a construir novos caminhos teóricos e metodológicos na atualidade. Temos um conjunto de leis que propõem reformas curriculares em todos os níveis, apontando rumos teóricos, metodológicos e apresentando perfis de profissionais e educandos a serem alcançados.⁷

Três modelos de formação baseados na racionalidade técnica predominaram no Brasil durante os últimos anos do século XX. Eles preparavam o professor para atuar em diferentes níveis, tanto na educação básica quanto na educação superior.

O modelo de treinamento de habilidades comportamentais (para o professor desenvolver as habilidades específicas), o modelo de transmissão (no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores) e o modelo acadêmico tradicional (o conhecimento disciplinar ou científico é suficiente para o ensino e a prática é apreendida em serviço). (SILVA; FONSECA, 2011, p.34)

Nos cursos de licenciatura em História, destacavam-se os conhecimentos históricos e teórico-metodológicos, desvinculados dos saberes pedagógicos. O curso era estruturado da seguinte maneira: licenciatura de um lado e bacharelado de outro, modelo conhecido como 3+1 (três mais um). Durante três anos, os alunos cursavam as disciplinas incumbidas de “transmitir os conhecimentos de história”, e em seguida as disciplinas obrigatórias da área pedagógica (conhecimentos na prática).

Os anos de 1980 do século XX foram caracterizados como o período do “tempo do repensar” a História e seu ensino, políticas educacionais, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas.

A partir dos anos 1990, no contexto liberal conservador, de globalização, de consolidação do processo democrático, as disputas, as lutas em torno de uma nova política

⁷ Nos anos 1990, a partir de processo que já vinha ocorrendo desde a década de 80, a formação de professores de História passou por mudanças significativas: o rompimento com os Estudos Sociais, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), seguida de propostas curriculares para o ensino superior, oportunizaram um movimento teórico, político e pedagógico de repensar a estrutura das licenciaturas.

educacional que foi a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trouxeram mudanças para o ensino de História.

Algumas mudanças e transformações tiveram um impacto significativo nas pesquisas do ensino de História durante os anos de 1990:

- a) consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, em 1995.⁸
- c) extinção dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais;⁹
- d) instituição e aperfeiçoamento do processo de avaliação dos livros didáticos por meio da criação da Comissão Nacional de Avaliação dos livros didáticos (1994);
- e) promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96;
- f) ensino de História do Brasil abordando as diferenças culturais, especialmente as de matrizes indígenas, africanas e europeias.
- g) elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- h) consolidação de sistemas de avaliação de aprendizagem;¹⁰

⁸ **DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969-** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR**, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, **DECRETAM: Art. 1º** É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Disponível: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 6/11/2014.

⁹ A criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais no ano se deu no ano de 1969. O curso habilitava para ministrar aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Ensino Primário, e aulas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e História ou Geografia no Ensino Fundamental e Secundário, contanto, que fizesse mais um ano de estudos adicionais. A Resolução nº 8, de 9 de agosto de 1972 estabelecia como currículo mínimo, para a Licenciatura de Estudos Sociais as áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e as obrigatórias: Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), Educação Física e a área pedagógica. Quanto à duração, as licenciaturas curtas e longas deveriam ser de respectivamente, 1.200 horas (equivalente há um ano e meio) e 2.200 (três anos). FONSECA, 2010: 27.

¹⁰ O sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação abrange diferentes programas, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame

- i) instituição de processos alternativos de ingresso no Ensino Superior;¹¹
- j) elaboração e implementação das diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de História e Formação de Professores da Educação Básica.

Podemos elencar ainda um conjunto de reformas pedagógicas, políticas e econômicas traduzidas por meio de documentos legais como o Plano Decenal de Educação para Todos¹², documento elaborado em 1993, pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência é um marco político e conceitual da educação fundamental e o documento nacional, elaborado a partir de suas resoluções, consiste em um conjunto de diretrizes políticas que têm como objetivo recuperar a escola fundamental no Brasil.

Além do Plano Decenal de Educação para Todos, outros documentos legais foram elaborados na década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, bem como programas de financiamento e investimento como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/www.mec.com.br>- Acesso em 06/11/2014 .

¹¹ “O Exame Nacional de Ensino Médio poderá ser aproveitado para ingresso no ensino superior, isolada ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático. Sendo de conteúdo único para todo o país e realizado fora do processo regular de ensino-aprendizagem, oferece uma medida parametrizada do conhecimento dominado por todos os possíveis candidatos ao ingresso no ensino superior.” Disponível em <http://www.ufpb.br/sods/consepe> Acesso em 6/11/2014.

¹² O Plano Decenal de Educação pode ser encontrado no seguinte endereço da Internet: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.

Além desses recursos, a título de complementação, uma parcela de recursos federais ainda compõe o FUNDEB, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atingiu o patamar de 20%.

O Salário-Educação, o programa de garantia de renda mínima e o Financiamento do Ensino Superior (Fies); o Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), que compreende o Ensino Fundamental; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a Secretaria de Educação a Distância, que atua por meio da TV Escola, do Programa de Informática (Proinfo) e do Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (Papad) entre outras ações.

A Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe referências teóricas para todos os níveis, enquanto a Resolução CNE/CP nº001, de 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 002, de 19 Fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Estes documentos compõem as orientações oficiais curriculares para os diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997, quando o Conselho Nacional de Educação - CNE (Resolução CP nº 04/97¹³) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

De acordo com os Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 028/2001 e com a Resolução CNE/CP 002/2002, a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionado rompem com a concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura, estabelecendo conexões entre as disciplinas e seus referenciais teórico-práticos, pois os problemas nasciam da separação entre teoria e prática, ou seja, da desarticulação entre ensino e pesquisa acadêmica, sendo este o abismo entre as disciplinas pedagógicas e específicas. Temos também

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 004/97), de 12 de setembro de 2000.** Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

a Resolução CNE/CES nº 013, de 13 de março de 2002¹⁴, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, sinalizando o ano de 2004 para as adequações dos cursos de licenciaturas às mudanças curriculares, acréscimos de carga horária prática, concepção de escola, de estágio supervisionado e realização dos mesmos.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Análises realizadas por Freitas (2002) apontam que as políticas para a formação de professores foram definidas pelas Referências Curriculares para Formação de Professores (1999), no parecer nº 115/99¹⁵, que criou os institutos superiores de educação nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em nível Superior (2001). De acordo com os documentos oficiais, fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), os cursos de graduação também passaram por reformas e adequações, questões que nos interessam por abordar a formação de professores licenciados em história.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 013/2002, de 13 de março de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 115/99, de 10 de agosto de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

No que se refere ao curso de graduação de História, Caimi (2013) demonstra a ação de várias leis neste espaço: Parecer CNE/CP 009/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CES nº 492/2001¹⁶, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História; a Lei nº 10.639/2003¹⁷, que torna obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares; a Lei nº 11.645/2008¹⁸, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; e o Decreto nº 5.626/2005¹⁹, que estabelece a inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Os documentos acima citados trazem uma dualidade de concepções no que se refere à formação de professores. Caimi (2013) e Fonseca e Couto (2008) apontam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecem a formação de professores como ponto de partida da docência, com a especificidade de “ser professor de História”. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História entendem que o ponto de partida deve ser o historiador, ou seja, um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, que domine as novas tecnologias e tenha habilidades e competências para o exercício da profissão de historiador.

Nessa perspectiva, o professor na sua carreira profissional, constrói e reconstrói seus conhecimentos e saberes, que estão em construção permanente, pois são apreendidos e ressignificados. Os diferentes olhares para o professor, nesse momento, favorecem a busca por novas diretrizes e novos tipos de saberes para o exercício da atividade

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

¹⁷ BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

¹⁸ BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

¹⁹ BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2014.

docente, surgindo diversas teorias que dizem respeito ao saber científico e ao saber do docente.

Autores como Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2002), repensando a formação de professores, pautam suas pesquisas pela discussão sobre a identidade dos professores e afirmam que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão, bem como da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

As lacunas evidenciadas por meio da falta de diálogo entre a pesquisa historiográfica, o ensino de História e a maneira de pensar como ocorre o processo do conhecimento em sala de aula demonstraram a necessidade de repensar e de redimensionar a formação de professores. Historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos”. (CAIMI, 2007).

Para Monteiro (2007), são os territórios tensionados pelas demandas e expectativas dos formadores, estudantes e dos sistemas de ensino em seus diferentes níveis, que solicitam ações que venham a se constituir em alternativas bem-sucedidas para a melhoria das deficiências identificadas. Ações que precisam ser assumidas como tarefa prioritária nas universidades, em parceria e diálogo com os sistemas educacionais e com as escolas, que são espaços de formação, onde os licenciandos realizam estágios e docentes podem se atualizar e/ou se qualificar nas atividades de formação.

Dessa forma, esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. Essa pluralidade de saberes, que envolvem os saberes da experiência, é tida como a competência profissional que advém do cotidiano vivenciado pelo professor.

Existem ainda grandes desafios a serem enfrentados, por exemplo, a formação de professores nas diferentes instituições formadoras, em especial nas universidades, que têm sido reconhecidas como *locus* privilegiado para o desenvolvimento dessas atividades e saberes construídos. Local onde o professor pode reelaborar as teorias e métodos apreendidos, apropriando-se da sua atividade docente por meio da teoria e prática.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

O campo da pesquisa do ensino de História ganhou espaço a partir dos anos 1990, quando o professor passou a ser concebido como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, autor e produtor de saberes e de práticas educativas. Se a racionalidade técnica implicava a dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional, entre a teoria e a prática, nessas novas concepções, tais dimensões se aproximam. “As fronteiras, os lugares, as mediações entre o ensino e a pesquisa precisam ser sempre pensadas em um movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculem do contexto histórico, social, econômico e cultural”. (SILVA; FONSECA, 2011). Diversas pesquisas, realizadas nas últimas décadas do século XX e no século XXI, discutem as concepções de história presentes na sala de aula e a distância entre os saberes da formação acadêmica do professor de História. Essas discussões, com diversos referenciais teóricos e metodológicos, estão presentes em Seminários e eventos da área, como: Encontro Nacional de Pesquisadores de História, realizado de dois em dois anos em diferentes locais do Brasil; Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e os encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH).

Podemos dizer que o século XX foi marcado por amplas discussões, debates, elaboração de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e do repensar as práticas educativas no Brasil. Houve uma ampliação dos objetos de estudos, dos problemas, dos temas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula, questões que eram discutidas somente na graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica do professor.

Para Fonseca (2008), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de certa forma, padronizam os encaminhamentos e discussões em sala de aula:

Ensinar e aprender história requer de nós professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor com uma forma de luta política e cultural. (FONSECA, 2008, p.37-38).

Os PCNs chegaram às escolas propondo não só novos conteúdos, mas novas metodologias de ensino baseadas em pressupostos construtivistas, induzindo novas atitudes

tanto dos professores quanto dos alunos. A proposta do documento é levar o aluno a construir seu “próprio conhecimento”, representando uma mudança de paradigma educacional do ensino expositivo, centrado na capacidade do professor de explicar o conteúdo para uma proposta centrada na capacidade do aluno de entender, ressignificar um determinado conteúdo, por meio de competências e habilidades.

Nesse sentido, Caimi (2009) ressalta os desafios para o ensino de História como disciplina e aponta novas demandas formativas. Ele destaca os processos do pensar e do aprender, acentuando o papel ativo dos alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Habilidades traduzidas na construção de competências cognitivas “para aprender a aprender” e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.

Para Ciampi (2000), as inúmeras mudanças ocorridas antes mesmo da passagem do século XX para o XXI, tais como a nova ordem mundial, a revolução tecnológica, o esfacelamento de instituições, as novas práticas e paradigmas de análise, colocaram novas exigências para a educação. Para superar essas dificuldades, precisamos pensar e agir pelo princípio da inter/transdisciplinaridade, ligados à idéia de uma interação, negociação ética e política entre as diferentes áreas de conhecimento. Ampliar os horizontes disciplinares pode nos auxiliar a reencontrar o sujeito e a traduzir um novo momento da história, frente à necessidade indispensável de interligação entre as áreas do conhecimento.

É consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que aprender implica um processo construtivo e reconstrutivo do sujeito, pois o conhecimento não se copia e nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre os sujeitos e o meio físico, social, simbólico. De acordo com pesquisas relacionadas à aprendizagem histórica, algumas interpretações equivocadas sobre o passado, baseadas na leitura superficial dos estudos de Jean Piaget, apontavam que as crianças não tinham condições maturacionais para aprendizagem de conceitos históricos de noções temporais antes dos 11-12 anos, quando iniciavam a passagem do pensamento operatório – concreto para o pensamento formal ou hipotético dedutivo. (CAIMI, 2009, p.68)

Nessa perspectiva, de acordo com CAIMI (2009), as pesquisas apontam duas tendências interpretativas para a compreensão do fenômeno da aprendizagem histórica: os Estudos da Cognição e Educação Histórica.

A produção brasileira sobre ensino de História é ampla e diversificada. Os estudos mais recentes direcionam o nosso olhar para a discussão sobre as relações da

produção do conhecimento histórico com o conhecimento escolar, que tomam como objeto o ensino e a aprendizagem de História pautados em pressupostos teóricos metodológicos diversos, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática, com abordagens diferentes.

Os Estudos da Cognição reúnem um conjunto de pesquisas que evidenciam a preocupação com o desenvolvimento das noções espaço-temporais das crianças e jovens, com a construção de conceitos históricos e a aprendizagem da causalidade histórica. Tais estudos são encontrados predominantemente em dissertações e teses, incorporando-se muito timidamente no mercado editorial e estão focalizados no diálogo entre dois campos analíticos: um proveniente das teorias da História e o outro da psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse diálogo, os pesquisadores buscam responder questões acerca dos processos de ensinar e aprender história: que recursos cognitivos estão implicados nos modos de pensar historicamente? Em que medidas as noções de temporalidade e de causalidade histórica estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento lógico? Qual relevância das aquisições da reversibilidade, da reciprocidade e descentração para a aprendizagem dos fenômenos históricos?

Desse modo, as pesquisas demonstram que a sala de aula é o local rico em possibilidades de aprendizagem.

O diálogo entre o campo da História e o da Psicologia admite que os aspectos socioculturais constituam intervenientes importantes para o desenvolvimento de noções e conceitos históricos, cabendo à escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e as suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico. (CAIMI, 2009, p.70)

A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA, 2005).

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Esses estudos sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque, não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. A investigação sobre o uso do saber histórico analisa questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (BARCA, 2007). Essa expressão “ideias de segunda ordem” é utilizada por Peter Lee em vários dos seus trabalhos para sinalizar noções que estão imersas na compreensão da história substantiva e que tecem a natureza deste saber específico. Em Portugal e no Brasil, estas ideias de segunda ordem têm sido um enfoque especial em vários estudos.

Autores como Jörn Rusen, Isabel Barca, Peter Lee, Joaquim Prats, Maria Auxiliadora Schmidt, Rosaleen Asbhy procuram entender as idéias que os sujeitos constroem a partir das suas interações sociais. O avanço da pesquisa em cognição histórica pode auxiliar os direcionamentos dos professores na construção, pelos alunos, de um pensamento histórico. Esta linha de pesquisa em educação histórica procura ser coerente não só com as atuais tendências de aprendizagem, como também com os debates mais recentes no campo da Epistemologia da História, pautados em: conhecer, partilhar, de forma analítica e crítica, modelos de aulas e seus resultados, bem como manuais de orientações para o Ensino da História, em contextos diversos, sejam eles formais (curriculares), informais (em museus, por exemplo) ou mesmo não formais (no seu meio ambiente, real e virtual).

A área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico, que tem como objeto principal as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores).

O conhecimento das estratégias de aprendizagem, fundamentado nas pesquisas em Educação Histórica, pode constituir-se em recursos valiosos para as aulas de História, diversificando as formas de ministrá-la. Por exemplo: nas aulas oficinas, os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor, a dialogar, quando questionado, ou somente anotar a explicação do professor, ele participa ativamente na resolução de problemas, que

pode ser executada na forma escrita, oral ou por meio de qualquer outra linguagem. Cabe ao professor mediar essa tarefa para que a sala de aula vá sendo ocupada com as narrativas dos alunos. Para que essa ação seja bem sucedida o professor deverá aprofundar suas reflexões e o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico.

O trabalho desenvolvido pela professora Lana Siman pauta-se na construção de referenciais teóricos e metodológicos para a educação histórica partindo do desenvolvimento sociocognitivo dos educandos ao longo de anos.

Para Siman (2005a), a sala de aula é um espaço de grande complexidade, pois além de ser, por experiência, um espaço que se dedica ao ensino e a aprendizagem é também um espaço de interações e relações sociais, caracterizados por vários estudiosos como um espaço de socialização de formação de valores, de identidade. Nesse espaço podem coexistir, de maneira conflituosa, interesses e valores, representações e expectativas diversas. Considerando que esse é um lugar

Instituído historicamente e socialmente para a construção de conhecimentos e de sentidos, não podemos ignorar que nele se expressam uma multiplicidade de modos de aprender e de representações de natureza e níveis diversos, variando conforme o ambiente institucional e sociocultural mais amplo no qual a sala de aula e os sujeitos dela participantes se inserem. (SIMAN, 2002, p.94).

Nesta perspectiva, para que o ensino de História seja de fato entendido ao longo de todo o processo escolar (Fundamental e Médio), é importante que o professor inclua como parte constitutiva do processo ensino e aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais como: objetos da cultura material, visual ou simbólicas que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível imaginar, reconstruir o não vivido diretamente. Ou seja, quando tomamos como suposto a natureza abstrata das operações cognitivas, afetivas, e da ordem da imaginação exigidas para a aprendizagem do conhecimento e do raciocínio histórico, não poderá prescindir dos elementos do vivido e de suas materialidades e concretudes quando se trata de crianças e de adolescentes. Nesse sentido, é importante não só direcionar os alunos a identificarem elementos de compreensão de temas históricos nas suas experiências sociais, mas também lhes propiciar ir mais além do que as experiências vividas podem revelar, identificando nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e de ruptura com o presente. (SIMAN, 2005b).

Com a reforma educacional dos anos de 1990, os conteúdos procedimentais se apresentaram como a grande transformação do ensino da História, até então pautada nos fatos. Dessa forma,

A formação docente procurou se aproximar das ferramentas teóricas e metodológicas do pesquisador: aplicação de categorias temporais, formulação de explicações causais, uso e processamento de fontes históricas, aplicação de técnicas de pesquisa, uso do vocabulário e comunicação em História. A introdução de procedimentos, como conteúdos do aprendizado histórico, privilegiava uma programação diferente, na medida em que se renunciava ao fio temporal da história e se privilegiava a sequenciação de procedimentos. (FINOCCHIO, 2008, p.88).

Tivemos grandes avanços, no ensino de História, que nos remetem a desafios em relação à formação docente e à profissionalização, nas múltiplas dimensões do ser professor, tornar-se professor e constituir-se professor. Nesse sentido, o papel da História vai se definindo enquanto disciplina curricular que permite ao aluno refletir sobre seus valores e práticas cotidianas, relacionando-os com os conhecimentos históricos que se deslocaram dos grandes fatos nacionais e mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história. Portanto, as relações sociais cotidianas passaram a ter sentido e significado, bem como a percepção de múltiplas temporalidades expressas em mudanças e permanências, na busca da construção da identidade dos sujeitos históricos, da construção da história local, das inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial.

3.2 AS REFORMAS NO CURRÍCULO EDUCACIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ (DCEs)

Este tópico fez-se necessário para contextualizar as narrativas docentes prescritas nesse trabalho. A nossa intenção não é uma análise do tema, propomos uma abordagem dos acontecimentos legais e pedagógicos para direcionar os argumentos necessários e articular com os saberes e fazeres docentes que é a nossa proposta.

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos (federal, estadual e municipal), são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, o modo de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. O currículo como configurador da prática, tema de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização

disciplinar, foi à proposta das Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

O lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade, derivam de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da implantação da nova LDB. Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. (SELVA, 2010 p.01-02).

Desde a implantação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais²⁰, na década de 1990, a Educação Brasileira apresenta mudanças nas políticas curriculares. No Paraná, nos anos de 2003 a 2008, foram constituídas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, política educacional que sugere uma reinterpretação do currículo adotado no estado a partir de 1990.

Os PCNs foram elaborados pela Fundação Carlos Chagas a partir dos resultados da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. O Brasil foi incorporado aos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, assinou a Declaração de Nova Delhi, que tem como objetivo maior a universalização do ensino fundamental e a ampliação da possibilidade de acesso à educação tanto para as crianças como para os jovens e adultos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13)

²⁰ BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 23 de jun. 2014.

Os conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997, apontam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas.

Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental foram propostos o estudo de dois eixos temáticos: I- História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II- História das organizações populacionais, subdividida em deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I- História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em as relações sociais, a natureza e a terra, e as relações de trabalho: II- História das representações e das relações de poder, desdobrada também em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabelece como temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, demandas sociais emergentes.

Construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná:

A discussão sobre a “nova proposta educacional” no Paraná faz uma crítica aos PCNs como um documento que produz um “esvaziamento” de conteúdos escolares e argumentam que o referido documento prioriza a formação do sujeito para o mundo do trabalho capitalista. O Currículo básico se manteve como principal documento oficial das políticas educacionais no estado do Paraná até o início das discussões sobre as DCEs no ano de 2003.

Schmidt (2009), ao comentar sobre os PCNs, faz um questionamento pontuando que o referido documento parte do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem, que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Segundo a autora, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos.

O primeiro entendimento da aprendizagem histórica no documento dos PCNs enfatiza:

- a) as formas pelas quais jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como pelo convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial, e pelos meios de comunicação, como a televisão;

- b) as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado;
- c) a diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e outro a que denomina "saber escolar".

Na perspectiva da cognição, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. Outra questão a destacar, na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História, é a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal. A orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas.

Essa discussão realizada pela autora pauta-se em uma linha de pesquisa chamada cognição histórica que, desde os anos de 1970, procura investigar como os alunos compreendem a História. A investigação sobre cognição histórica tem se desenvolvido em vários países como: Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, atualmente Portugal e Espanha e recentemente temos o Brasil. Este campo de pesquisa investiga os princípios e estratégias da aprendizagem em História, como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressupostos metodológicos empreendem a análise de idéias que os sujeitos manifestam acerca da história por meio de tarefas concretas. (BARCA, 2001).

A história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a história, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. (SILVA; FONSECA, 2011).

Não se trata de uma “nova proposta”, uma diretriz inovadora nunca vista, as discussões pedagógicas se concretizam por meio de um Currículo Básico, não podemos esquecer as referências nas quais foram possíveis novas discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares, que são pautadas em documentos oficiais existentes. O documento atual apresenta-se como uma proposta pautada na construção, coletiva e a participação dos professores da rede priorizando o vínculo com as teorias críticas da educação e as metodologias e as formas de ensinar, de aprender e de avaliar.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de

organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaques aos chamados temas transversais.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares. Dessa forma, espera-se que a proposta com esses conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propicie compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. Os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes estão vinculados a abordagem teórico- metodológica da disciplina. É interessante que em 2006-2007 os conteúdos do Ensino Fundamental destacam a dimensão cultural, político e social e de Ensino Médio nas relações culturais, poder e trabalho e aparecem como conteúdos estruturantes na nova organização curricular.

De acordo as DCEs esses conteúdos estruturantes seriam os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado.

Nessa concepção de História, a matriz disciplinar tem o objetivo de compreender a organização do pensamento histórico dos sujeitos. Rüsen (apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011) é o autor que vem se dedicando à reflexão sobre os princípios que fundamentam o pensamento histórico. Por intermédio da construção teórica denominada de “matriz disciplinar”, apresenta um sistema de teoria da história que reside na análise dos problemas envolvidos na prática profissional dos historiadores, destacando conexão entre conhecimento histórico e vida humana prática, bem como a relação entre pesquisa e escrita da história.

Ancorada nessa concepção, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná²¹, a partir dessa matriz disciplinar, prescreve que o ensino de História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente. As relações humanas determinam os limites e as possibilidades das ações dos sujeitos de modo a demarcar como estes podem transformar constantemente as estruturas sócio-históricas. Mesmo condicionadas, as ações dos sujeitos permitem espaços para escolhas e projetos de futuro. A investigação histórica voltada para descoberta das relações humanas busca compreender e interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações.

Nesta perspectiva, para que o professor torne sua aula significativa, utilizar-se da teoria de Rüsen (apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), onde propõe a observação de alguns elementos na constituição do pensamento histórico como: a observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana:

- a. as teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de ideias históricas;
- b. os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;
- c. as finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;
- d. as finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas.

²¹ SEED – PR. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 23 de junho 2014.

Rüsen (apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011) trabalha com quatro conceitos fundamentais: consciência histórica, identidade histórica, cultura e humanismo intercultural. O elemento central da sua pesquisa é a consciência histórica, sua preocupação é dar uma definição para esse conceito, ele busca dar sentido a esse conhecimento na vida prática das pessoas. A questão temporal também é uma preocupação. O passado e o presente trazem uma relação dinâmica entre a representação e interpretação, que são as experiências no tempo, do tempo de si mesmo e da própria história. Consciência histórica seria então: “interpretar o modo de compreender o presente e orientar atitudes com perspectivas de futuro”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p.57)

As DCEs abordam que o processo de ensino/aprendizagem de História, fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, nas idéias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das idéias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. (PARANÁ, 2008, p. 29).

No entanto, a nossa pesquisa com as narrativas dos professores demonstra certa dificuldade dos docentes em trabalhar com as Diretrizes Curriculares, que resultam da conexão teoria e prática. Aos docentes compete fazer a leitura e a necessária análise deste documento, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem as relações com o saber e o fazer pedagógico.

De acordo com Cerri (2007, p.44), os professores não foram considerados verdadeiramente como protagonistas. Não se procurou como na versão preliminar das Diretrizes, ter abertura e sintetizar normatizações que expressassem a base, em suas virtudes e limitações. O que se viu foi uma posição político acadêmica imposta a Rede negando os saberes dos professores.

Para reflexão, selecionamos uma das respostas dos professores. Quando questionados sobre as principais dificuldades que enfrentam para a realização do seu trabalho, obtivemos a seguinte resposta:

R-2: Acredito que uma das maiores dificuldades é desembaralhar as atuais propostas pedagógicas introduzidas na escola sem ao menos um cuidado com tais mudanças. Penso que em uma escola lidamos com pessoas que pensam, sentem, buscam conhecimento, a partir disso a metodologia é estudada e colocada em prática, mas com salas numerosas, professor desanimado e muitas vezes sendo ameaçado fica inviável.

Para ocorrer essa passagem, do formar ao fazer-se professor, é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta,

por se fazer, e não como algo pronto, fechado, determinado, no qual o professor e a professora falam, expõe, os alunos ouvem e repetem.

Dessa forma, o diálogo entre diferentes saberes, as condições socioeconômicas e político-culturais de cada grupo social onde a escola está inserida é um fator importante. O trabalho pedagógico seria com as “realidades” e as especificidades locais, regionais, ou seja, iniciar-se-ia o trabalho com o que está mais próximo dos alunos e professores. Portanto, o local não estaria desvinculado do contexto global, ocorreriam diálogos entre diferentes saberes “como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado [...] no seu processo, sempre em vias de se fazerem”. (KRAMER, 2002 apud PAIM, 2005, p.95).

No entanto, ao analisar o processo de construção das DCEs, acreditamos que ainda há dificuldades em consolidar essa teoria, que merece ser cuidadosamente analisada para que processo de ensino e aprendizagem seja consolidado.

Quando se separam o pensar e o fazer em duas instâncias distintas, pode-se entender que as teorias construídas para explicar e facilitar a prática dos profissionais pode se transformar em dificuldades reduzindo o processo ensino e aprendizagem em algo esfacelado distante da realidade escolar. Sendo assim, o professor não consegue utilizar as metodologias de observação que lhe permita detectar o que ensinar como ensinar e o porquê ensinar.

3.3 IDENTIDADES DOCENTES

A formação da identidade docente do professor advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas tradicionais com novas práticas, do conflito entre teoria e prática, bem como da construção de novas teorias.

Nesse contexto, dialogar com as discussões de Hall (2005), Castells (1999), Giddens (1991) nos faz refletir sobre quem são esses professores licenciados em história e a quais lugares pertencem.

Com o intuito de entender a identidade do professor na atualidade, Hall (2005, p.10) pauta-se na reelaboração das concepções de identidade em três momentos históricos: *o sujeito do Iluminismo*, que se caracteriza por ser um indivíduo centrado na razão, não se alterava ao longo de sua existência; *o sujeito sociológico*, formado na interação entre o eu e a sociedade, o sujeito não era autônomo e sua identidade era construída no diálogo com

os indivíduos da sociedade em que vive, e o *sujeito pós-moderno*, que não possui uma identidade, mas várias, por isso se diz que são provisórias e perturbadoras.

A identidade está envolvida no processo de representação, dessa forma a moldagem e a “remoldagem” de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa. Essa identidade é transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é algo formado ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (HALL, 2005, p. 12)

As sociedades modernas são sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes e as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. É a chamada “crise de identidade” vista como parte de um processo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma estabilidade no mundo social.

Segundo Giddens (1991), quanto mais a tradição perde terreno, mais se reconstitui a vida cotidiana em termos de interação dialética entre o local e o global, ou seja, os indivíduos se vêem forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades.

Para o autor:

Nas sociedades tradicionais o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez são estruturados por práticas sociais. (GIDDENS, 1991, p.37-8).

Utilizaremos o termo territorialidade de Castells (1999) para nos referir ao espaço escolar que, ao mesmo tempo em que expressa à luta pela manutenção da identidade do professor, representa uma forma específica de ordenação territorial. A identidade, portanto, não é algo dado, mas é sempre processo (identificação em curso), que se dá por meio da comunicação com outros atores (diálogo e confronto).

Nesse sentido, esse território (espaço escolar) constitui-se em um *locus* de vivência, da experiência do professor com seus alunos. Essa relação estabelecida pelo professor constitui-se como elemento principal que confere sentido de pertencimento ao seu grupo e seu espaço de vivência.

Esse sentimento de pertencimento, de apropriação do espaço escolar pelo professor para exercer seu ofício, constitui-se a partir do momento em que o professor representa para si e para o outro, ou seja, é um espaço marcado pela mediação entre outros indivíduos por meio das representações que são permanentemente transformadas ao longo da história. O lugar é o espaço preenchido a partir de significados, legitimando suas ações, expectativas e possibilidades. (CASTELLS, 1999)

Portanto, a identidade é um processo de construção do sujeito e a profissão de professor surge em um dado contexto histórico como necessidade, adquirindo legalidade, definindo uma “nova identidade” profissional do professor, ou seja, uma identidade profissional que se constrói a partir da significação social da profissão.

De acordo com BAUMAN, (2001) o debate sobre a identidade e os problemas de identidade em tempos de “modernidade líquida” são discussões necessárias. O autor utiliza esse termo para explicar que os líquidos não têm uma forma, que se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas.

Isso acontece devido ao redimensionamento dos valores culturais (tradição) que passa a ter um papel importante nessas estruturas narrativas que representam esse passado. Sendo assim, a narrativa de identidade é construída a partir das representações do mundo social determinadas pelos grupos às quais pertencem.

Para Castells (1999), o entendimento da identidade seria o processo de construção de significado com base nos atributos culturais, um conjunto de atributos interrelacionados. A identidade, por sua vez, constitui fontes de significados para os próprios atores, por eles originados e construídos por meio de um processo de individualização, são fontes mais importantes de significação do que os papéis.

A construção da identidade vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todas essas informações são sistematizadas pelos indivíduos, grupos sociais que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo e espaço.

O desafio para o docente do século XXI é a busca para ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, participativo na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para

atender aos educandos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe.

É preciso repensar e dar novo significado à docência, nas palavras de Magaly Campos (2007), especialista da UNESCO. As novas responsabilidades atribuídas às escolas e aos docentes não estão sendo acompanhadas de mudanças que lhes permitam corresponder às expectativas de governos e sociedades. Em muitos países, a educação não é planejada com uma visão estratégica, pois não é considerada prioridade para o desenvolvimento, nem constitui uma política de Estado. Além disso, os recursos destinados à educação são insuficientes e os docentes se orientam por bases tradicionais, como: transmissão de informações, memorização de conteúdos, passividade frente às inovações educacionais, trabalho individual. Seguem sendo pensados e pensando-se como executores de currículos e de reformas; atores para desempenhar um papel predeterminado, escrito por outros; capacitados para a prática e não para a geração de conhecimentos, pois ainda são formados com base em modelos tradicionais para velhos modelos curriculares. E tudo isso acontece sem considerar os resultados dos sistemas educacionais.

Sendo assim, a autora nos deixa questionamentos e reflexões sobre: o que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica em:

- a) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais;
- b) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnicos e políticos mais amplos;
- c) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança;
- d) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.

A qualidade do desempenho do professor depende de um conjunto de fatores que incluem: domínio do conteúdo e da didática, interação com outros atores educacionais dentro e fora da escola, autoavaliação tanto profissional quanto pessoal, participação na definição de políticas de construção de projetos pedagógicos e modelos de gestão escolar.

O saber fazer do professor deverá se conectar com a realidade que ele enfrenta e vivencia em sua prática profissional como uma maneira de tornar o processo ensino- aprendizagem significativo. São os desafios diários que proporcionam ao professor um processo de reflexão, ampliando a construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos em sala de aula. É importante perceber que o professor está inserido na sua própria formação num processo de reelaboração dos saberes em confronto com sua prática, sendo assim, os saberes se constroem a partir da reflexão na e sobre a prática.

4 OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A busca de novos referenciais teóricos para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores marca a década de 1990, em especial, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Dessa forma, o docente, ao ministrar a disciplina, tem como desafio transformá-la em conteúdo atrativo para os educandos, por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema escolar, pois, em sala de aula, assume uma função de mediador, estimulando e contextualizando os resultados, adaptando-os para a realidade dos alunos, proporcionando um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender.

Ser professor, assim como ser aluno, implica uma relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso de buscar informações a respeito do conteúdo a ser ensinado, entender seu espaço e o momento de como realizar e aperfeiçoar seus saberes e práticas, em sala de aula.

A falta de diálogo entre a pesquisa historiográfica e o ensino de história traz lacunas no que se refere à construção dos saberes em sala de aula. Essa situação pode ser evidenciada, quando acontece uma organização da prática docente a partir de um saber que não foi produzido pelo professor, nem pela escola, mas se apresenta em conformidade com a proposta curricular que, muitas vezes, pauta-se pelo livro didático como fonte utilizada pelos professores.

R-3

Promover uma aula que contemple o conteúdo exigido, relacionando-o com o contexto em que o aluno está inserido. Falta de preparo, pois é difícil relacionar o conteúdo acadêmico com o currículo escolar. [...].

Quanto à utilização do livro didático, é uma ferramenta com dupla função: a de introduzir um dado conteúdo e a de possibilitar a prática de ensino. São materiais que fazem parte do cotidiano escolar. Podemos evidenciar esse fato no relato abaixo:

R-3 Primeiro utilizo o recurso que tenho em mãos (livro didático) e depois exploro as diversas possibilidades que o conteúdo oferece. Além disso, os recursos contribuem na interação entre professor e aluno, abrindo espaço para a construção do conhecimento, tecendo a aprendizagem. Todos os recursos demandam um planejamento e um estudo prévio.

Os livros didáticos de História apresentam-se, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o

país, como uma das mais importantes formas de currículo semielaborados, fruto de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina.

Segundo Charlot (2000), o saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla, portanto compreender a relação que os professores estabelecem com a atividade de ensino fica mais complexo. Na educação, a ação de ensinar e aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos no processo estabelecem com o objeto do conhecimento, as suas expectativas e a maneira como organizam a ação.

O saber, nesta perspectiva, é uma construção histórica cultural, em um processo coletivo, no qual o indivíduo se constitui como um ser que sobrevive, age, produz, faz parte da história e estabelece um conjunto de relações e interações com os outros homens, ocupa um lugar (social), no qual será necessário exercer uma atividade de alguma forma relacionada ao aprender e ao saber. Dessa forma, um dos problemas frequentes é a produção do conhecimento histórico escolar, já que o conteúdo trabalhado não aparece como produzido pelo autor do livro didático, a produção histórica e as fontes ficam invisíveis.

Uma das funções sociais da história, de acordo com Albuquerque (2012), é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. O passado, portanto, é elaborado e pensado, tratado na sua relação diferencial com o presente, ele existe “na escavação que se faz a partir do contemporâneo”, buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades.

A história serve para que possamos realizar no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 35)

Conforme comentários anteriores, Schön (2000) e Fonseca (2006) argumentam que a racionalidade técnica objetiva pode resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pela investigação acadêmica, mas que tal processo se revela inadequado, quando nós, professores, vivemos situações de incerteza no desempenho de nossas atividades. Essa *práxis* é uma atividade complexa e pauta-se na superação das habilidades técnicas, do conhecimento da área de História. Pimenta e Anastasiou (2002)

afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas de estudo em sua área do conhecimento, desconhecem o processo científico de ensino e aprendizagem.

É preciso pensar quem são os alunos do século XXI, que utilizam a internet, as redes sociais e têm acesso à informação e conteúdos variados. Sendo assim, o que e como ensinar implica em selecionar, a partir de um repertório cultural amplo, que vai além do currículo e dos livros didáticos.

Nesse contexto, os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução em que formadores e professores em formação se percebam como parceiros. A formação não se dá por meio de acumulação de cursos, de conhecimento ou técnica, mas de um trabalho de reflexão sobre a prática e da (re)elaboração das formas de pensar, bem como das condições que facilitam tal aprendizagem.

Para Monteiro (2007), a história escolar contribui para formar identidades e a memória coletiva, mas não é a responsável por isso como um saber que está formalizado em textos de manuais didáticos. Ela pode ir além dos conteúdos ali selecionados, externalizados nos modos de agir, de ensinar, de se relacionar com os alunos, de expressar a satisfação (ou não) de ensinar, contribuir para a apropriação e desenvolvimento da história crítica.

Dessa forma, o professor é aquele que domina as condições reais para produzir conhecimentos, dialoga com as diferentes fontes e saberes construídos para ir além das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam o professor, impedindo a reflexão e a construção de “novas formas de ensinar”.

Diante dos novos papéis atribuídos à escola, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e aprendizagem nos faz repensar o lugar da produção dos materiais didáticos e da formação de professores que deve refletir sobre os questionamentos dessa geração. A escola, no entanto, não pode ser analisada como um sistema regido por uma lógica única, ela é estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação. Sendo assim, o sentido da escola deixa de ser dado e passa a ser construído. É um processo que não está acabado como argumenta Charlot (2000):

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação só é impossível se o indivíduo não encontra no mundo que lhe permite construir. Toda educação supõe desejo, como força propulsora que alimenta o processo. (CHARLOT, 2000, p.54).

O conhecimento escolar surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de seleção cultural escolar.

O conhecimento que o professor mobiliza para ensinar é oriundo de diferentes espaços sociais, tais saberes, que constituem o ensinado, é complexo e múltiplo, originários de diferentes espaços que se situam no tempo, estruturam o sentido promovido no *locus* da sala de aula e fundam assim nossa concepção de história ensinada.

A partir dessa reflexão, enfatizamos que a formação de professores deve ser compreendida a partir da *práxis* educativa, concebendo o ensino como atividade complexa que auxilie o professor a superar o desenvolvimento das habilidades técnicas ou do conhecimento específico. As práticas didáticas ou metodológicas do fazer docente envolvem elementos que abordam as questões éticas, afetivas, político-sociais da docência, demonstrando que o conhecimento não é acúmulo de informação e não está concentrado em um lugar somente, é um produto inacabado.

Os saberes do professor vêm sendo construídos na rotina de trabalho, são saberes cotidianos que se tornam “sólidos e cristalizados”, na prática docente, passando a fazer parte da rotina da vida cotidiana. Quando as atividades se transformam em atos instintivos, não há necessidade de refletir sobre todas as ações realizadas, sendo necessário sair dessa cotidianidade para o movimento de reflexão e é nesse movimento que se produz o pensamento científico, a teoria e o processo de desalienação. (HELLER, 1970)

O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema escolar. Dessa forma, o professor é aquele que domina não só os mecanismos da produção do conhecimento, mas um conjunto de saberes, competências e de habilidades que possibilitem o exercício da docência.

A História e seu ensino são formativos, a formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é no cotidiano que essa formação é experienciada por meio dos processos vivenciados, ou seja, o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. O desafio está em estimular os educandos a fazer a leitura histórica do mundo em que vivem,, seja por meio da escrita, artefatos ou imagens, e a conhecer as diferentes linguagens, ou seja, pensar a História como prática constantemente reconstruída por sujeitos diferenciados, em várias dimensões, redimensionando os significados do passado/presente/futuro, colocando em

discussão a experiência e as referências históricas dos educandos em diálogo com as experiências e referências dos sujeitos históricos.

No processo de formação, o professor busca continuamente o conhecimento, pois, ao produzi-lo, torna-se ora objeto, ora sujeito, assim como faz com as diferentes formas de apropriação do saber. Desse modo, ele traça um caminho contínuo e não linear, estando sempre em movimento, na medida em que o olhar do sujeito modifica o objeto e este, por sua vez, possui diferentes modos de analisar as verdades encontradas.

Gauthier et al. (1998), baseando-se em Tardif (2002) e em outros pesquisadores, propõe que o professor possa, ao longo de sua formação, constituir um repertório de saberes, no qual busque respaldo para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. De acordo com o autor, a formalização dos saberes se faz necessária ao exercício de qualquer atividade profissional, chama a atenção para as ideias pré-concebidas sobre como manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual, e que para ensinar basta:

- a) **conhecer o conteúdo:** ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar;
- b) **ter talento:** ensinar é apenas uma questão de talento. O talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício. Entretanto, o talento só não basta, o trabalho e a reflexão constituem suporte essencial;
- c) **ter bom senso:** argumentar em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério;
- d) **ter experiência:** o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar importante no ensino, esse saber não pode representar a totalidade do saber docente;
- e) **ter cultura:** outra maneira de manter o ensino na ignorância é, paradoxalmente, afirmar que a base do ensino é a cultura.

Nessa perspectiva, elabora um repertório de conhecimentos sobre os saberes profissionais do professor com intuito de conhecer e refletir sobre a sua natureza, ampliando a categorização de saberes, propondo:

- a) **saber disciplinar:** saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas; conhecimento produzido a respeito do mundo; conhecimentos integrados à universidade no formato de disciplinas.
- b) **saber curricular:** a disciplina sofre transformações para se tornar programa produzido por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar.
- c) **saber das ciências da educação:** conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança, entre outros). Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.
- d) **saber da tradição pedagógica:** o professor deixa de dar aulas individuais para dar em grupo. Essa maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela, essa representação ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor.
- e) **saber experiencial:** a experiência e o hábito estão relacionados. Essa experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinada nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.
- f) **saber da ação pedagógica:** é o saber experiencial, a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validado nem compartilhado. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, que possui limitações e não os distingue do cidadão comum.

Segundo Gauthier et al. (1998, p.20-24), existem três categorias relacionadas à profissão docente.

A primeira se refere a um *ofício sem saberes*, que corresponde à ausência de sistematização de um saber próprio do docente que contempla bom senso, intuição e experiência. A segunda trata dos *saberes sem ofício* que tem sua característica centrada na formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade. Estes saberes provocam o esvaziamento do contexto concreto do exercício do ensino.

De acordo com o autor a formalização dos saberes se faz necessária ao exercício de qualquer atividade profissional.

Nesse contexto, os saberes da docência são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Portanto, o ensino é “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 27).

Conforme argumenta o autor, esse saber pode ser racional sem ser científico, pode ser prático sem estar ligada a ação que o professor produz, ou seja, saber pode ser considerado resultado de uma produção social de uma interação entre sujeitos.

O que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um corpus de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo. É difícil perceber como um grupo que almeja o status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação. (GAUTHIER et al., 1998, p 78).

Os saberes docentes são movimentados diariamente em detrimento de atividades e objetivos delimitados por cada professor em seu cotidiano. Esses conhecimentos são diversificados, provêm de diferentes fontes e de natureza variada. Ao se pensar um modelo de professor deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, em quais condições históricas e sociais exercem a profissão e que servem de base para sua prática docente.

De acordo com Pimenta et al. (1996), o trabalho docente que é ensinar está diretamente ligado às informações que recebeu na sua licenciatura para que sejam capazes de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente construir seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que tanto o ensino como a prática social lhes coloca no cotidiano.

Para tanto se espera que os docentes mobilizem conhecimentos da teoria e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo assim, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformar seus saberes e fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Mobilizar os saberes da experiência é mediar o processo de construção de identidade do professor. Ou seja, os saberes da experiência que o professor produz no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática. A dicotomia entre o ato de fazer e o ato de pensar acaba moldando o professor e conseqüentemente desconsiderando a importância e o valor do saber docente, que é construído desde o início da sua formação e reconstruído durante sua atuação enquanto professor. Portanto, o maior desafio atualmente para a formação de professores é garantir condições mínimas para que consigam estabelecer a interação necessária entre teoria e prática, por meio da interação entre formadores e formandos no cotidiano escolar.

Para Therrien (1995) essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Segundo o autor, esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (p. 3)

Dessa forma, os saberes profissionais docentes são constituídos no processo histórico do professor, por isto são individuais e possuem características próprias e conflituosas, onde o conhecimento é produzido por meio da prática, somada à reflexão, assegurando-se também as experiências de atuações.

Assim, pode-se dizer que o ensino é o conhecimento inacabado. O saber profissional docente determina a forma como o professor se envolve com o trabalho pedagógico, possibilitando-lhe crescimento profissional por meio da formação geral, e que contribuirá para que o mesmo possa participar de importantes mudanças que vão ao encontro da sua profissão.

As contribuições de Tardif (2002) também nos auxiliam a pensar como esses saberes são ressignificados em sala de aula. O autor sinaliza os diferentes saberes em que os professores se apóiam em suas atividades profissionais:

O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma

cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 297).

A conceituação adotada por Tardif (2002) nos permite entender melhor sua teoria:

- a. **saber da formação profissional:** conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. “Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores”. (2002, p. 36 e 37).
- b. **saber disciplinar:** saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, no formato de disciplina. Os saberes disciplinares, por exemplo, matemática, história, literatura, entre outros são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
- c. **saber curricular:** estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.
- d. **saber experiencial:** baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Para identificar esses saberes, torna-se necessário um olhar crítico sobre os diferentes ambientes de organização do trabalho pedagógico, que contribuem para a construção da própria identidade deste profissional, pois se constituem mediante a ação histórica, social, organizacional, pessoal e profissional dos sujeitos.

O professor licenciado em História deverá, portanto, se apropriar de variadas ferramentas para estabelecer a relação da história e das fontes históricas que o auxilie nesse processo, pois em sala de aula assume uma função de mediador, estimulando e contextualizando os resultados, adaptando-os para a realidade dos alunos, proporcionando um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Essa relação de mediação é entendida como um espaço de relações que envolvem professor, aluno e o conhecimento, o que nos instiga à reflexão sobre como esses saberes são manifestados em sala de aula, como esse professor licenciado em História elege os caminhos para ministrar suas aulas. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, dessa forma, essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como a competência profissional que advém do cotidiano vivenciado pelo professor.

Portanto, compete ao trabalho pedagógico ultrapassar os limites da sala de aula, agregando os múltiplos saberes que compõem a base da prática profissional do docente e formam o repertório disponível desse saber de experiência construída na reflexão sistemática e contínua de um sujeito em processo de permanente aprendizado.

A relação dos professores com os saberes foi pensada e analisada, durante longo tempo, dentro do paradigma da racionalidade técnica, que serviu de referência ao longo de todo o século XX. Era uma concepção na qual o professor era considerado um simples instrumento de transmissão de saberes produzido pelos outros. Esse modelo orientou a organização de sistemas e práticas educacionais voltadas para a busca da eficácia por meio do controle científico, do processo educacional escolar que via no professor um profissional habilitado com sua competência técnica para “ministrar” o conhecimento científico a ser aprendido pelos alunos e era por meio da escola que poderiam superar barreiras e ascender socialmente.

De acordo com esse modelo, os saberes eram definidos e organizados nos programas, nos currículos, como aqueles a ensinar, oriundos de uma base científica cultural. Ao professor, caberia escolher os recursos e o conhecimento do conteúdo a ser ensinado para que sua atuação em sala de aula fosse bem sucedida.

Diante das contribuições de variados autores sobre os saberes que possuem os professores, acreditamos que o sucesso para o ofício da docência em História não se pauta

apenas na questão dos saberes, mas na relação desses saberes com a escola, com a finalidade educativa e com a prática pedagógica. Conforme Monteiro (2007, p. 26):

A articulação dessas duas categorias, conhecimento escolar e saber docente, podem trazer outra visão, permitindo a utilização de ferramentas teóricas que procuram dar conta de dois aspectos: i) o reconhecimento da especificidade do campo educacional, que produz os saberes próprios e articulados com os conhecimentos científicos e com os saberes presentes na sociedade; e ii) a mediação desses saberes pelos professores. Sendo assim, a relação dos professores com os saberes, no campo educacional, é o eixo articulador desses dois enfoques.

No cotidiano das escolas, percebe-se a fragmentação do sistema educacional, a perda do sentido da tarefa pedagógica, os desencontros entre os modelos educativos familiares e da cultura escolar, questões essas que delineiam novos controles de ação para a prática educativa e, portanto, pressupõe desafios. “O ensino de história não é tanto o que se vê, mas o que se lê já o que se faz em aula depende do sentido escolar, que raramente é observado” (FINOCCHIO, 2008, p.97). Aprender a pensar o ensino de História é parte fundamental do exercício da formação docente, o olhar pedagógico, cultural é importante para definir a tarefa da aula e atribuir-lhe significado.

A utilização dos conceitos cultura escolar e conhecimento escolar veio atender as demandas de investigação considerando a didática e suas articulações com o contexto sócio cultural e com os saberes de referência de ordem epistemológica. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

A distância entre o saber científico e o saber ensinado não representa uma hierarquia de saberes, mas uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores envolvidos. Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didáticos e científicos do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem.

Segundo Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas, demonstrando um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, bem como a incorporação desses comportamentos. A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das

culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

O professor, nesse contexto, passa a ser convidado a assumir um outro perfil, que se adequa aos desafios contemporâneos. As transformações e os avanços tecnológicos pelos quais passam a sociedade impulsionam o professor a desempenhar uma exigência político social na qual a função é descobrir maneiras para que os educandos adquiram novas competências exigidas para o século XXI, constituindo, assim, uma nova cultura do trabalho e consequentemente do universo escolar.

Para Albuquerque (2012), essa “nova visão de sujeito” pauta-se na história fragmentada, desarticulada e individual, na qual as diferenças culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. Colocando em xeque a existência das identidades, num contexto que não se refere mais a grupos fechados ou a identidades étnicas, elas se tornam híbridas e deslocadas de um vínculo local. Isso significa que são transformadas em uma tarefa individual e em construção.

A História, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. O seu ensino e a sua escrita implicam a escolha de posição política e defesa de valores. A História tem, assim, um importante papel a exercer em um mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente. Ela deve formar um cidadão não apenas para a subjetividade, mas alguém preparado para aparecer em público, ser em público, ser em sociedade para se defrontar com as divergências. (ALBUQUERQUE, 2012).

A formação de professores é perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, que tem como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial, quando esse profissional professor passa a atender às novas exigências contemporâneas, respondendo às novas dimensões e desafios da sociedade. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configuram-se e permanecem como grande desafio para a questão da formação de professores.

Dependendo da forma como a história é escrita e ensinada, ela pode nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade com que temos de viver a vida, como devemos valorizá-la, buscando por meio dela um

sentido e um significado para a existência. Se a vivência da historicidade da temporalidade só pode ser individual, os sentidos que atuam na história também partem dos indivíduos, mas tornam-se coletivos, transcendem a esfera da individualidade ao se encontrarem, se conflitarem, se associarem e coexistirem na vida em sociedade, assim o historiador é um indivíduo que mapeia as singularidades de um dado tempo.

5 NARRATIVAS DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Os anos de 1990 trouxeram a centralidade das ações didáticas na escola (habilidades e competências), em detrimento da escola como um todo. Período marcado por reformas curriculares, pela busca de superação de modelos advindos da racionalidade técnica, inspirando novas perspectivas para a formação de professores, momento importante onde o professor é reconhecido como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, produtor de saberes e de práticas educativas. (SILVA; FONSECA, 2011).

Diehl (2002) faz algumas considerações sobre o espaço didático-pedagógico da História que nos leva a refletir sobre o debate recente das ciências humanas, no qual a experiência também é compreendida como o espaço da comunicação, da interpretação, da ação e do processo de busca de sentidos. É o espaço de compreensão das normas sociais, da convivência coletiva e da formação de identificações e identidades, onde surgem conflitos, interesses e uma gama variada de interpretações. Em outras palavras, é o espaço da prática política. Com isso, também o sujeito é reabilitado. Ele surge não mais como mero elemento do processo de conhecimento objetivo, mas como o sujeito necessário para a constituição do objeto. Busca-se, portanto, ganhar novos sentidos e significados para a própria ciência histórica a partir da experiência de vida.

Neste contexto, o desenvolvimento da pesquisa envolveu a aplicação do questionário para professores licenciados em história, composto de duas partes: questões pessoais e profissionais e questões sobre a prática pedagógica. Na segunda parte do questionário, optamos por questões abertas aos professores por serem flexíveis e possibilitarem uma maior liberdade de resposta.

Outro aspecto abordado no questionário refere-se à relação destes professores com a produção de conhecimento. A opção pelo questionário pauta-se pela possibilidade que esse instrumento oferece no aprofundamento das questões coletadas. Por não possuir uma estrutura rígida, permite que sejam explorados outros problemas pertinentes.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e

preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997)

Segundo os dados, sobre a trajetória profissional, que é a primeira etapa do questionário, a carreira consiste numa sequência de fases de integração, socialização da profissão e na vivência profissional, que vai sendo aos poucos construída, levando em consideração a interação do indivíduo com a realidade social e coletiva. A análise da carreira apoia-se em dois elementos: a institucionalização e sua representação.

A institucionalização da carreira é uma realidade social e coletiva, os indivíduos pertencem a uma ocupação significativa e os papéis que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem ser adotadas e apreendidas no domínio da socialização profissional, no contato direto com os membros da escola e com a experiência de trabalho. Quanto às representações, os indivíduos dão sentido a sua vida profissional em um processo dinâmico e interativo de construção e representação de si enquanto professor. (TARDIF, 2002, p.79)

De acordo com Vasconcellos (2006), quando o professor tem claro para si os motivos de sua opção e permanência no magistério, pode revelá-los aos alunos, ajudando-os a ressignificar sua presença na escola. O professor, dessa forma, deve pautar seu trabalho pela mediação dos conhecimentos para que o processo de transformação da realidade se efetive, para isso torna-se necessário que o professor assuma uma postura crítica diante dos desafios que estão colocados no cotidiano.

A superação das dificuldades torna-se um constante desafio, necessitando buscar, pesquisar, atualizar-se para sentir-se um docente. Outra questão que apareceu e que afeta diretamente o trabalho pedagógico é a questão salarial, que motiva a busca de outras atividades fora da docência. Quanto ao exercício de uma atividade paralela à docência, a pesquisa apontou um recém-formado atuando como representante comercial e uma docente de carreira como vereadora. Assim, a trajetória profissional apresenta momentos conflitantes, sejam quanto à motivação, sejam quanto às razões que levaram esses professores a realizar tal escolha profissional.

Em relação à percepção sobre sua formação, elencamos quatro categorias a partir das falas dos professores:

- a) Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fundamental como ensino médio;
- b) regular, não valorizou o aspecto social da educação;
- c) do ponto de vista teórico, a formação foi muito boa, mas do ponto de vista da prática, houve pouca preparação e poucas horas;

- d) abaixo da média, tive que sanar as deficiências teóricas.

As opiniões divergiram em alguns aspectos, algumas respostas qualificavam o curso inicial como bom, podendo melhorar em relação ao método de ensino utilizado pelos professores; outras ressaltaram mais envolvimento e comprometimento com a prática docente. Em contrapartida, outros 2 professores destacaram a presença de muita teoria desvinculada da prática, o que dificulta o primeiro contato desses profissionais com a realidade escolar e produz muitas dúvidas em situações que enfrentarão em sala de aula.

Os currículos se constituem em um conjunto de disciplinas que chamamos de teorias, pois constituem os saberes disciplinares, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais, dando um significado social, cultural e humano à formação do professor. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentada em tradições e formas visíveis de desenvolver uma atividade. Segundo Sacristán (1999), a prática institucionalizada é a forma de educar que ocorrem em diferentes contextos, configurando a cultura e a tradição das instituições.

Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação naquele contexto. Se a prática se constitui pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo que é organizado o conhecimento sobre essas práticas (currículo), ela não é somente uma técnica ou um conhecimento de como fazer algo. Todos esses elementos estão relacionados nessa cristalização histórica de ações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade, usufruindo de suas respectivas contribuições.

Sobre o entendimento do que é ser professor, as questões foram respondidas da seguinte forma:

- a) ensinar, mediar, aprender, construção e conhecimento;
- b) educar, diálogo, dedicação e superação;
- c) graficante, realização e mal remunerada.

Com relação às respostas existe uma aparente contradição no trabalho docente, pois, de um lado, os professores apontam alguns elementos que remetem a dificuldades nas condições de trabalho e, de outro, salientam a existência de uma satisfação, de um prazer e de um comprometimento com a profissão.

As respostas nos remetem às palavras de Freire (1996, p.77), quando este diz: “aprender é construir e reconstruir, constatar para mudar”, um significado no sentido de

orientação e estímulo por meio da mediação do processo de aprendizagem, onde a ação ensinar nos remete a diferentes significados.

Para alguns professores, “ser professor” está relacionado a uma demonstração de satisfação e realização. Para outros, os baixos salários interferem nas condições de trabalho e acabam ocasionando um sentimento de “não reconhecimento profissional”.

Os saberes disciplinares e curriculares acabam numa posição de exterioridade em relação à prática docente e é nesse sentido que Tardif (2002) dá especial atenção aos saberes da experiência produzida pelo próprio indivíduo. O modo como os professores pensam pode ajudar os discentes a compreender determinado conteúdo. Isso inclui as maneiras de expor e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender conceitos e preconceitos que os alunos, de diferentes idades e procedências, trazem consigo a cerca dos conteúdos que aprendem.

É nessa perspectiva que os saberes da experiência são importantes para o professor na sua prática docente, pois é na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional que o professor produz conhecimentos, compreende e domina outros saberes adquiridos com base na experiência profissional e que constituem os fundamentos de sua competência.

Nesse contexto, Charlot (2000) defende que os diversos objetos da aprendizagem implicam diferentes tipos de atividades realizadas pelos sujeitos, o que atribui ao conceito de relação com o saber uma considerável relevância na discussão em torno do ato de ensinar e aprender, atentando, principalmente, à produção, apropriação e transformação dos conhecimentos. O autor afirma ainda que, na educação, a ação de ensinar e de aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos nos processos estabelecem com o objeto de seu conhecimento, as suas expectativas, a forma como organizam a ação.

5.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A segunda parte do questionário refere-se à Prática Pedagógica. Os sujeitos da pesquisa demonstraram a necessidade de abordar questões relativas tanto à graduação quanto à atuação profissional e de ampliar a discussão sobre a relação entre a atuação em sala de aula e a formação, bem como sobre a produção de conhecimentos por estes professores.

A pergunta de número 1 foi: **Como você organiza sua prática docente em sala de aula? Cite as alternativas e estratégias adotadas.**

Selecionamos, na sequência de cada trecho, alguns recortes (identificados por letra e numeração crescente, R1, R2, R3...) que consideramos mais relevantes para os propósitos de análise da pesquisa. Optamos por manter o trecho inteiro, de modo a que o leitor consiga visualizar a reflexão em seu conjunto.

Temos as seguintes respostas:

R-1: Leio muitos assuntos para a organização da minha prática docente, além de descrever o Planejamento anual hoje obrigatório nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, assim promovendo a sintetização em bimestres e também o planejamento diário para cada nível de sala e de ano Letivo escolar.

R-3: Com um bom planejamento, bimestral, para dar uma visão geral e o Plano de aula, para organizar as atividades diárias. A estratégia inicial é a investigação de conhecimento prévio, para, a partir do que o aluno sabe promover a problematização do conteúdo estudado.

R-7: Planos de aulas, arquivos, multimídias, livros didáticos.

As respostas se reportam à utilização do planejamento como estratégia principal de organização da prática docente em sala de aula. De acordo com Libâneo (1994), temos três modalidades de planejamento interligadas: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. O plano da escola é um documento maior, com orientações gerais ligadas ao sistema de ensino e ao projeto pedagógico da escola. O plano de ensino está relacionado à previsão de objetivos para um ano ou semestre, no qual o professor define os seus objetivos, conteúdos e metodologia. O plano de aula, por sua vez, é mais específico, relacionado ao desenvolvimento de conteúdos para uma aula ou conjunto de aulas. Entretanto, os docentes não forneceram maiores detalhes sobre como o planejamento era feito em sua escola.

Percebe-se pelas respostas obtidas a importância do planejamento (anual, bimestral e diário) para, de acordo com Libâneo (2002), planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Podemos dizer, então, que o processo didático, é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o

desenvolvimento mental relacionam-se reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto, o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares, visando ao desenvolvimento do pensamento.

O professor, na sala de aula, utiliza os conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades como a de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia a dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática.

Para Libâneo (2002), dificilmente completamos em uma só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação, avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

A próxima questão aborda os recursos utilizados, as tecnologias, principalmente os aparelhos eletrônicos como o televisor, o vídeo, os aparelhos de DVD, o computador, que são recursos didáticos porque servem de material audiovisual nas aulas.

Questão n. 2. Quais os recursos (livros didáticos, músicas, cultura material, música, software, fontes visuais – cinema, TV, fotografia, pintura, HQ entre outros) que costuma utilizar nas aulas de História? Porque utiliza esses recursos e não outros?

Os docentes demonstraram que conheciam recursos didáticos e a função destes recursos, porém não demonstraram, nas respostas, como seria realizada a mediação entre a aula expositiva e a utilização desses recursos. Selecionamos três respostas para discussão:

R-2: Proponho utilização de recursos como músicas, software, livros didáticos, pinturas, fontes históricas fotografia, TV multimídia na proximidade de conteúdos que relatam fatos do passado, conectando para a atual sociedade onde todos estão inseridos.

R-3: Livro didático, música, fotografia. Primeiro utilizo o recurso que tenho em mãos (livro didático) e depois exploro as diversas possibilidades que o conteúdo oferece. Além disso, os recursos contribuem na interação entre professor e aluno, abrindo espaço para a construção do conhecimento,

tecendo a aprendizagem. Todos os recursos demandam um planejamento e um estudo prévio.

R-6: No estágio, utilizei um pouco de tudo; livros didáticos, música, imagens, fotos, trechos de documentários, trechos de games, entre outros. Dependo dos alunos, suas percepções e sua atenção, cada método pode tanto se tornar útil como também pode ser apenas uma “muleta”, isto é, apenas material de apoio. Acredito que cada o recurso somente é aproveitado quando ele sensibiliza o olhar do aluno e o leva a reflexões diferentes. No Museu, utilizo as próprias exposições, já que um museu também é um espaço de aprendizagem, todavia, de uma maneira diferente, é necessário educar o aluno a sensibilizar o olhar para entender o que um objeto, imagem, fotografia, etc, são documentos históricos e inspirá-lo a realizar questionamentos sobre o que ele está observando. Mais do que uma observar, fazer com o aluno interagir com aquilo que está a sua frente.

O docente **R-3** demonstrou preocupação em justificar o uso do livro didático. Ele tem uma visão a respeito desse recurso, utiliza o livro variando as relações estabelecidas e a forma de utilização do material, porém não especifica que variações seriam essas. O livro didático traz uma série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais, que podem favorecer uma “série de técnicas de aprendizagem”. (BITTENCOURT, 2002, p. 71).

Neste contexto, Fonseca (1999) argumenta que os livros didáticos atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Junto à arte, à imprensa e outros meios de comunicação, colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas ideias, valores e comportamentos. O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político-cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores (MUNAKATA, 1997).

Considerado como um material didático antigo que vem se adaptando e se mantendo como elemento fundamental no processo ensino e aprendizagem da História, não pode ser tratado sem se considerar minimamente sua longa trajetória histórica. Por outro lado,

não é possível desconsiderar outras condições importantes para o ensino de qualidade como: discussões sobre o seu papel no ensino, como é e como o livro didático de História poderia ou deveria ser utilizado, ou ainda, as reais condições de formação, trabalho e de aprendizado enfrentadas por aqueles que utilizam o livro didático cotidianamente. (SIMAN; SILVA, 2006).

A pergunta de número três abordou a temática dos conhecimentos prévios:

3. Quando inicia um conteúdo da disciplina de História, costuma fazer perguntas prévias aos alunos, ou não? Qual o uso que faz das ideias prévias apresentadas pelos alunos?

A análise da resposta direcionou a reflexão sobre o que entendemos por ideias prévias dos alunos. Outro aspecto do mesmo tema refere-se a quais levantamentos são possíveis, ou desejáveis, para que o conteúdo seja apreendido pelos discentes. De acordo com as respostas a ideia de conhecimento prévio aparece, mas o modo como são realizados os questionamentos e a maneira como são sistematizados fica oculto, ou seja, se os docentes utilizam alguma dinâmica, mapas conceituais, poesia, música, desenhos, não aparece nas respostas.

Numa abordagem construtivista da aprendizagem, considera-se que os conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental nos processos de aprendizagem. Na relação sujeito/objeto, inerente a todo ato de conhecer, o quadro conceitual ou o marco assimilador do sujeito desempenha um papel fundamental na seleção, organização e na construção dos sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interação. Nesse contexto, as chamadas ideias prévias são de grande importância para determinar o que é aprendido e como é aprendido. (SIMAN, 2005b)

Tivemos as seguintes respostas:

R-1: Costumo conversar com os alunos sobre alguns aspectos que poderão contribuir no conteúdo a ser inserido no ambiente escolar. Vejo que é uma estratégia interessante conhecendo o que os alunos pensam em relação ao conteúdo a ser estudado. Sempre que possível faço um fechamento com a realidade atual diante de fatos do passado que fazem parte da nossa História.

R-2: Desde a minha formação acadêmica, promovo conversa com os alunos, realizando levantamento didático do conhecimento prévio, onde faço a ponte, a ligação do conteúdo a ser estudado.

R-3: Sim. Elas norteiam a aula, pois evidenciam o que o aluno já sabe, abrindo espaço para a mediação.

Segundo (SIMAN, 2005), o conhecimento apresenta-se como uma construção, onde interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Ao interagirem de diversas maneiras com o mundo social, os sujeitos procuram encontrar e desenvolver uma identidade, incorporando e recriando objetos e símbolos, articulando, por meio das representações sociais, sua vida à realidade social. Quando investigamos em que medida esses conhecimentos prévios ou representações sociais influenciam na construção de novas aprendizagens e identidades, podemos entender as ideias, os modos de pensar e raciocinar dos discentes na construção do conhecimento.

Quanto aos trabalhos práticos, selecionamos algumas respostas que consideramos relevantes.

4-Costuma realizar trabalhos práticos relacionados ao ensino da História? Em quais locais? Como acontece a preparação para essa aula? Considera que os trabalhos práticos provocam interesse/motivação nos alunos? Comente.

Ser professor, assim como ser aluno, implica uma relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso de buscar informações a respeito do conteúdo a ser ensinado, entender seu espaço e o momento de como realizar e aperfeiçoar seus saberes e práticas, em sala de aula.

No ensino de História, esses questionamentos evidenciam-se nas diferentes organizações teóricas e procedimentos metodológicos, como o professor trabalha com o tempo passado e tem como matéria-prima uma gama de temas e contradições a serem exploradas e explicadas para que o tempo presente tenha significado, alguns temas abordados pela disciplina concorrem para uma visão da História como provedora de lições do passado a serem apreendidas pelo presente (ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, torna-se interessante identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade foi construída, pensada, estabelecendo um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como esquemas intelectuais. Essas representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas, sendo assim, o outro tornar-se inteligível e o espaço passa a ser decifrado (CHARTIER, 1990).

Para Hobsbawm (1998), o passado, presente e o futuro constituem um *continuum*. Todos os seres humanos estão enraizados no passado, em suas famílias, nas comunidades, na nação, e definem sua posição em relação a ele. A maior parte da ação humana é baseada em aprendizado, memória e experiência, constituindo um mecanismo para comparar passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de prever o

futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isto. E elas fazem com base na suposição justificada de que, em geral, o futuro está sistematicamente vinculado ao passado.

O autor refere-se ao passado como uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade que não se pode perder de vista, pois esse passado é uma seleção daquilo que a sociedade quer que seja lembrado.

R-6: Durante o estágio obrigatório, consegui apenas com que, em trabalhos em grupo, os alunos realizem uma análise documental. Apliquei uma oficina com o título “Indígenas Sob o Olhar do Outro: as imagens do ontem e do hoje.”, com o objetivo de trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos e refletir sobre a exposição “Povos Indígenas no Norte do Paraná”. Ao final das discussões, os alunos foram convidados a confeccionar um pequeno texto acerca da experiência. Percebi que esse questionamento proporcionou uma reflexão acerca da alteridade e novos olhares sobre os indígenas foram descobertos.

O Estágio Curricular Supervisionado está relacionado com a teoria e prática, ou seja, o momento do saber não está separado do momento fazer. Dessa forma, a LDB, por meio da lei nº 9394/96, trouxe inovações e mudanças em relação ao estágio. Com a intenção de superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 009/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena.

A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano, como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado, e o planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação.

Dessa forma, o Parecer CNE/CP 009/2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re)criação do conhecimento. Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar.

R-3: Sim, geralmente visita ao Museu e ao bairro em que a escola está inserida. A preparação envolve a inserção do aluno à sua realidade, com um planejamento que define objetivos e como o aluno será avaliado no decorrer da atividade. Os trabalhos práticos provocam interesse, pois, muitas vezes, ele enxerga a escola como um espaço distante de sua realidade. Quando consegue associar o seu conhecimento com algo concreto, sente-se mais motivado.

R-5: Sim, penso que essa estratégia apresenta significado no aprendizado dos alunos. O Museu, praças públicas Câmara de Vereadores, enfim situações onde oportuniza o conhecimento diário para que o aluno possa ser crítico e construtivo diante de tais situações que lhes são apresentadas.

Em relação às práticas educacionais nos museus, elas podem ser entendidas como formas de mediação essenciais para a efetivação de novos conceitos, métodos didáticos e pedagógicos. Os museus são ambientes culturais que educam por meio da sensibilização, cultivam a comunicação, a produção de significados a partir de seus objetos, exposições e propostas educativas.

Nesse sentido, a ideia de museu é a de instituição em constante transformação, por meio da qual é possível criar narrativas visuais nas quais o indivíduo é convidado a enxergar o tempo e interpretar a presença do pretérito em suas múltiplas dimensões temporais.

Os objetos e artefatos, no processo educativo, apresentam uma gama de possibilidades e descobertas, sendo importante preservar o objeto e a informação que ele contém, os quais serão a base para a transformação em fonte de pesquisa e comunicação. Dessa forma, o museu deixa de ser “depósito de coisa velha”, para vivenciar a história, tornando-se um meio para contar e recontar a história. (DORNELAS, 2013).

Os museus são espaços que abrigam objetos que se tornam representações para os visitantes. Eles se identificam com os itens expostos e com situações vividas a partir das coleções, que representam um conjunto de documentos, permitindo mostrar diversos aspectos da trajetória humana, relacionados com as situações vividas.

A pergunta de número cinco refere-se às dificuldades enfrentadas pelos docentes para a realização do seu trabalho em sala de aula.

5. Quais as principais dificuldades que enfrenta para a realização do seu trabalho? Comente.

As novas perspectivas para o ensino de História foram sendo introduzidas e, aos poucos, novos enfoques e novos temas foram sendo incorporados aos livros didáticos. A segunda metade da década de 1990 foi um período de redefinições das políticas públicas educacionais, incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Diferentemente de períodos anteriores, nesse período fundamentou-se uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira, levando a um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular, dentre outras transformações.

A crítica do descompasso entre a teoria estudada na academia e a prática em sala de aula aparece na narrativa selecionada. Ela contribui para uma crise de identidade e, conseqüentemente, para a baixa estima do professor. Tanto a experiência pessoal quanto a prática profissional são fontes importantes de aprendizagem docente, na medida em que o professor carrega consigo um conjunto de sistemas conceituais, crenças, juízos, que orientam sua ação cotidiana e tendem a não se modificar tão facilmente frente a novos princípios e valores.

Aprender a/na profissão docente vai muito além de dominar conteúdos e estratégias de ensino, conforme preconizado pelo modelo da racionalidade técnica. Antes, significa atuar em contextos complexos e singulares, como o cotidiano da sala de aula, que exigem soluções possíveis e adequadas (originais e criativas) para lidar com os imprevistos e incertezas. Da mesma forma, a prática profissional pode contribuir para gerar, validar ou recusar determinados tipos de saberes, integrando-os ou alijando-os no/do dia a dia profissional. (CAIMI, 2012).

É importante analisar as mudanças que a profissão docente sofreu nos últimos anos, no país, tanto no que se refere à atividade docente, quanto às novas definições e atribuições da profissão.

R-2: Acredito que uma das maiores dificuldades é desembaralhar as atuais propostas pedagógicas introduzidas na escola sem ao menos um cuidado com tais mudanças. Penso que, em uma escola, lidamos com pessoas que pensam, sentem, buscam conhecimento, a partir disso a metodologia é estudada e colocada em prática, mas com salas numerosas, professor desanimado e muitas vezes sendo ameaçado, fica inviável essa ação pedagógica, indisciplina escolar, tempo em sala de aula é insatisfatório diante de conteúdos muitos extensos.

A base das licenciaturas é quase que exclusivamente de aquisição de conhecimento disciplinar especializado com pouca, em alguns casos nenhuma, formação nos processos de ensino e aprendizagem didáticos específicos, sendo assim, torna-se difícil formular práticas que permitam desenvolver nos alunos novas competências que são necessárias à sociedade atual.

Nesse contexto, aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas. Significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente. A ideia é a de que, ensinar hoje consiste em considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si. Nesse sentido, a metodologia

de ensino para estudantes universitários deve, mais do que transmitir técnicas de ensino, construir com os alunos formas de ensinar a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. (LIBÂNEO, 2009)

Continuando a reflexão, é uma mudança no modo de pensar e atuar didaticamente por parte dos professores universitários. Dois problemas são recorrentes no ensino universitário: a) o desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática; b) a separação entre o conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina. Muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino. Outros não ajudam os alunos a vincular sua aprendizagem ao domínio dos procedimentos lógicos e investigativos da disciplina ensinada.

Na investigação pedagógica mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que o trabalho docente implica, necessariamente, a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, além, obviamente, dos métodos particulares da ciência ensinada. Com isso, ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares, de modo a conectar a didática à lógica científica da matéria ensinada (LIBÂNEO, 2009). A prática pedagógica que cada professor vai colocar em ação será a sua interpretação de currículo, com suas sugestões de conteúdos mínimos, exercícios e métodos de ensino.

Nas narrativas desses professores, 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 importância. As justificativas em relação ao currículo estão presentes no discurso do docente **R3**, que reforça a necessidade de ensinar os conteúdos, sendo assim, os saberes experienciais desempenham um papel importante na forma como ele trabalha e, conseqüentemente, na construção do “ser professor (a)”.

Outro apontamento que aparece na narrativa dos docentes participantes dessa pesquisa diz respeito à questão da administração do tempo. O controle do tempo, no trabalho docente, é evidenciado nos horários de entrada e saída deste profissional no espaço da escola, pela duração da aula, pelos recortes das aulas em 50 minutos, pelo tempo dedicado ao trabalho.

Em sala de aula, o professor aborda cada um dos conteúdos planejados, prepara as avaliações da turma a cada etapa realizada, agenda uma data, aplica e corrige as avaliações, ou seja, na prática pedagógica, o professor trabalha com os conteúdos prescritos e,

ao mesmo tempo, redimensiona-os no confronto com a situação e com o momento em que atua. Um planejamento bem feito pode otimizar o tempo que o professor dedica às atividades. Desse modo, a forma de organização vai sendo aperfeiçoada sucessivamente no tempo, permitindo a apropriação do trabalho pelo professor e o enfrentamento dos imprevistos que acontecem na sala de aula. A organização situa-se, então, no antes, no durante e no depois da atividade. O planejamento da aula está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e à recepção das atividades pelos alunos e podem contemplar atividades que contribuam com a organização do tempo pedagógico.

Conforme Libâneo:

[...] a ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controles administrativos; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. Ao considerar as situações reais, o ambiente, os contextos em que a escola está inserida, o professor pode criar e recriar sua didática, utilizar o planejamento como oportunidade de refletir sobre sua prática. (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Nessa perspectiva, o professor, ao planejar suas aulas, poderá propor atividades que provoquem entusiasmo e participação, a eficácia do trabalho didático-pedagógico depende em grande parte da organização, coerência e flexibilidade do planejamento que tem como função orientar e reorientar a prática dos professores.

A resposta seguinte enseja uma discussão sobre os problemas enfrentados em relação à tecnologia em sala de aula:

R-3: Promover uma aula que contemple o conteúdo exigido, relacionando-o com o contexto em que o aluno está inserido. Falta de preparo, pois é difícil relacionar o conteúdo acadêmico com o currículo escolar. Necessidade de capacitação constante, o que muitas vezes é difícil, devido à carga horária e demanda de serviços. Desinteresse dos alunos/ Falta de estrutura familiar/Indisciplina. Tecnologias. Como utilizar esses recursos a favor da construção do conhecimento?

Nos últimos anos, o computador passou a ser utilizado como ferramenta de apoio na educação e tem facilitado as tarefas de ensino e aprendizagem por meio das aplicações multimídia, permitindo cada vez mais pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugar e ideias. A internet pode ser um recurso valioso, auxiliando o docente e estimulando os alunos a aprender, a participar de uma aula pesquisa. Os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes e

computação gráfica, constituem-se em ferramentas de apoio para a apresentação e construção do conhecimento histórico.

Para Valente (1999), a seguinte frase é motivo para reflexão “o computador fará parte da nossa vida, portanto, a escola deve nos preparar para lidarmos com essa tecnologia”. Esse tipo de argumento tem incentivado muitas escolas a inserir aulas de informática como disciplina curricular, com isso o aluno adquire noções de computação: o que é um computador, como funciona, para que serve. No entanto, esse argumento é falacioso, o computador na educação não significa aprender sobre computadores, mas sim por meio deste recurso.

Existem muitos artefatos que fazem parte da nossa vida, cuja habilidade de manuseio não foi adquirida na escola, por exemplo, o telefone, o rádio, a televisão. Somos capazes de manuseá-los muito bem e essa habilidade não foi adquirida na escola por meio de cursos sobre esses equipamentos. Por que o computador merece esse destaque dentre as tecnologias, a ponto de ser considerado objeto de estudo na escola? Se ele fará parte da nossa vida, como já ocorre, ele será simples, descomplicado, de modo que o usaremos sem saber que estamos usando um computador?

É mais um recurso didático, uma ferramenta de aprendizagem para motivar e despertar a curiosidade do aluno. O autor faz uma reflexão importante sobre a função desse recurso na escola: algumas instituições fazem dessa ferramenta a propaganda de qualidade de ensino. Para o autor, esse tipo de argumento é preocupante e revela um descompasso pedagógico em que se encontra a escola na atualidade. A escola deveria ser interessante não pelo fato de possuir um artefato, e sim pelo que acontece na escola em termos de aprendizado e desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social.

O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico, esse é o paradigma instrucionista. As informações disponibilizadas no computador devem chegar ao aluno na forma de um tutorial, exercício e prática ou jogo. Entretanto, é muito comum encontrarmos essa abordagem sendo usada como uma abordagem construtivista, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento do aluno, como se os conhecimentos fossem tijolos que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede. Nesse caso, o computador tem a finalidade de facilitar a construção dessa "parede", fornecendo "tijolos" do tamanho mais adequado, em pequenas doses e de acordo com a capacidade individual de cada aluno.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre o uso adequado do computador nas escolas, pois essa ferramenta requer ações que são bastante efetivas no processo de construção

do conhecimento. Quando o discente está interagindo com o computador, ele está manipulando conceitos e isso contribui para o seu desenvolvimento mental. Ele está adquirindo conceitos da mesma maneira que ele adquire conceitos quando interage com objetos do mundo, como observou Piaget.

De acordo com PAPERT (1980), a construção do conhecimento por meio do computador tem sido denominada construcionismo, ou seja, o discente constrói algo, é o aprendizado por meio do fazer, do "colocar a mão na massa". A construção de algo de seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa.

Quanto à formação do professor, é preciso muito mais do que a oferta de conhecimento sobre computadores. O seu preparo não pode ser um simples passar informações, mas deve propiciar a vivência que contextualiza o conhecimento, construído no contexto da escola. A prática dos professores e a presença dos seus alunos determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação.

Assim, o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica, ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo, voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Dessa forma,

O curso de formação deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 1999, p.2)

A próxima pergunta diz respeito às estratégias que os docentes utilizam para superar as dificuldades.

6. Que ações/alternativas você tem utilizado para superar essas dificuldades? Conta com algum apoio (Universidade, Coordenação, Secretaria de Educação, etc.)?

R-1: Tenho organizado meu tempo em sala de aula para que seja produtivo, utilizando recursos multimídias, para uma relação mais próxima dos jovens, onde procuro promover vínculos. Tenho ajuda às vezes da Coordenação Pedagógica, quando o assunto não é mais possível de acordos somente na sala de aula, principalmente dos alunos que demonstram desinteresse na disciplina.

R-2: Procuro promover vínculos, ouvindo os alunos a respeito dos conteúdos estabelecidos e trabalhados. Tenho ajuda às vezes da Coordenação Pedagógica para assuntos que saem do contexto de sala de aula.

R-3: Contato direto com a Direção Pedagógica. Capacitação (Universidade) / Leituras

R-5: Tenho organizado meu planejamento de acordo com objetivos traçados e descrito na questão nº 04 desse questionário. Alguns momentos com a Coordenação escolar; quando possível, conto com algumas famílias.

As narrativas demonstram que os docentes elaboram o planejamento, fazem uso do plano de aula, porém não conseguimos identificar quais são os objetivos propostos pelos docentes, quais conteúdos e quais seriam os assuntos que saem do contexto de sala de aula. O papel da Coordenação Pedagógica também aparece como uma justificativa do trabalho, ou seja, a validação desse planejamento.

As reformas educacionais dos anos de 1990 determinaram as transformações na organização escolar, na divisão de trabalho, na substituição de rotinas, trazendo novas orientações, demandas e funções que refletem no trabalho administrativo, financeiro e pedagógico dos gestores das escolas, incluindo a equipe pedagógica.

É essa equipe pedagógica a responsável pela coordenação, implantação e implementação, no estabelecimento de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações da Secretaria de Estado da Educação. Fazem parte da organização do trabalho pedagógico: Conselho de Classe, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente, Planejamento/Hora Atividade, Avaliação e Gestão Escolar.

O ensino e a aprendizagem constituem o direcionamento no trabalho do professor, para eles são dirigidos seus esforços e não podem ser resumidos a conteúdos formais ou se restringir ao espaço da sala de aula, é preciso ter claro como e em quais momentos ensinar e aprender se referem à vida social em que estão inseridos professor e aluno. Como o conhecimento não é algo pronto e acabado, o que define o trabalho do professor (na condução do processo de ensino) e dos alunos (no processo de aprendizagem) é o ato de busca constante do conhecimento, sendo assim, consideramos importante, nessa discussão, refletir sobre a função da Coordenação Pedagógica.

Vasconcellos (2002) propõe uma visão diferenciada do coordenador pedagógico. Figura antes pautada na fiscalização e controle do professor, agora um coordenador articulador do trabalho pedagógico na escola, que trabalha junto aos professores,

discutindo com eles os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (2004), o coordenador, como gestor pedagógico, tem a função de estimular os professores não só a frequentarem as reuniões, mas planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula com o objetivo de atingir a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. Tarefa nada fácil e desafiadora estimular o trabalho em equipe; mediar situações de conflitos; promover a interação entre professores, alunos e comunidade; analisar resultados, planos e ações.

Nas respostas dos questionários, a Universidade e as Secretarias de Educação foram citadas como um local de apoio para os docentes. Essas instituições burocráticas parecem estar longe do dia a dia do docente, reafirmando a distância entre a academia e a escola.

A Universidade e a escola apresentam saberes que são legitimados por meio de atividades práticas e saberes, traduzidos aqui em um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades para o exercício da profissão. Cabe à universidade e aos universitários estabelecer um contato prolongado, no qual se apoiam. Ao mesmo tempo, esse contato deve ser fonte da competência profissional e matéria de formação com objetivos pautados no conhecimento, no saber-fazer e nas habilidades. (TARDIF, 2002, p. 297).

As próximas perguntas do questionário são complementares.

7-Costuma acompanhar as discussões acadêmicas sobre o Ensino de História? Como?

R-1: Sim, participo de cursos de formação continuada na área, em outros momentos em Seminários promovidos pelo departamento de História da UEL e acabei de participar da Formação Continuada PDE.

R-2: Terminei o curso de formação continuada PDE, também estou em fase de término do Mestrado em História Social.

R-5: Sim, participo de cursos de formação continuada na área, outros momentos em Seminários promovidos pelo setor de História da UEL.

8-Como as discussões acadêmicas atuais influenciam seu cotidiano como professor?

R-5: As discussões atuais influenciam em uma nova meta, um novo olhar para o Ensino de História. Na atual sociedade que vivemos, e com tantos recursos tecnológicos, perpassa uma nova Metodologia a ser aperfeiçoada e colocada em prática em sala de aula.

R-6: Tento ao máximo questionar as minhas práticas como professora por meio dos problemas discutidos, e ainda, problematizar a realidade do aluno que estou em contato, pois não temos uma “receita” para ministrar aulas, muito menos um tipo de aluno.

R-1: As discussões atuais influenciam em meu cotidiano momentos de reflexão do Ensino de História na atual realidade escolar. Procuo melhorar minhas aulas através de recursos tecnológicos, aperfeiçoando a prática em sala de aula.

As respostas apontam que os docentes procuram se atualizar, preocupam-se com as “novas discussões”, mas não registram a que discussões estão se referindo. Quanto à participação em eventos e cursos de atualização, aparece o PDE, uma formação específica, política pública do Estado do Paraná, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem em redimensionamento de sua prática. Desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do estado do Paraná, o PDE possui os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;

- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

A próxima pergunta refere-se aos investimentos que os docentes fazem na carreira.

9. Como docente, que investimentos você tem realizado para subsidiar sua prática pedagógica (revistas, livros, internet, curso presencial /e ou à distância)?

Todas as respostas são positivas, demonstrando que os docentes investem na carreira. A continuidade dos estudos também faz parte dos projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério. Ela é motivada pela vontade de criar novas situações de ascensão na carreira e de melhorar sua competência pedagógica.

R-1: Invisto em minha profissão, lendo artigos em sites recomendados pela Secretaria de Educação Estadual, participando de formação continuada promovida pela SEED.

R-2: Invisto em minha profissão, lendo artigos, dissertações em sites recomendados pela Secretaria de Educação Estadual, participando de formação continuada promovida pela SEED.

R-3: Revistas, livros e aula na pós-graduação.

R-4: Nenhum investimento no momento, devido à investida numa nova profissão.

R-5: Sim, invisto em minha profissão, lendo artigos em sites recomendados pela Secretaria de Educação Estadual, em cursos presenciais e à distância.

R-6: Compro livros, leio artigos publicados na internet.

R-7: Os investimentos que utilizo para a minha prática pedagógica são livros, internet, cursos presenciais e outros.

10. Qual a sua satisfação em relação à profissão que exerce?

Somente um professor apontou sua decepção na escolha da carreira, ressaltando as dificuldades da carreira docente e o esgotamento próprio do trabalho escolar, más condições estruturais das escolas, baixos salários e dos frequentes problemas com os alunos. Suas preferências demonstraram interesse em atividades técnicas. (Engenharia Civil).

A realização pessoal aqui é intrigante. Este professor fez uma escolha pela carreira docente, chegou a concluir o mestrado e só depois resolveu partir para outra profissão. Para VALLE (2006), a estima de si aparece como um dos elementos da identidade profissional, devendo ser construída e modificada de maneira mais ou menos consciente por cada um ao longo de sua trajetória. Escolher a docência é, portanto, atribuir-lhe um sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si.

Os outros docentes apontaram satisfação em relação à escolha profissional que fizeram:

R-1: Minha satisfação em relação minha profissão é ter a certeza que a cada dia possa plantar uma semente de conhecimentos em alunos que de fato desejam ingressar para vida, fazendo parte dela como verdadeiros construtores e modificadores de tais ações que são discutidas todos os dias na mídia.

R-2: Minha satisfação em relação minha profissão é saber que podemos ter um compromisso em promover ações que nos orientam diante de nova composição familiar e escolar, respeitando o espaço e a forma de pensar sabiamente das pessoas.

R-3: Apesar dos desafios, gosto de atuar na área na Educação e contribuir para a construção do conhecimento. É uma atividade, sobretudo, social. Sinto-me realizada.

R-4: O curso de história me acrescentou muito como indivíduo, como ser social, mas minha satisfação é muito baixa devido aos problemas de falta de reconhecimento, remuneração e indisciplina que a profissão me expõe.

R-5: Minha satisfação em relação a minha profissão é descobrir que todos os dias somos aprendizes do nosso próprio conceito, da nossa própria ação educadora, voltada aos bancos escolares, diante de tantas situações contrárias que, por instantes, nos tiram nosso brilho, mas, como disse, por alguns instantes, então, somos envolvidos por momentos de gratificação em saber que podemos melhorar a vida daqueles que querem aprender por mais um tempo e que somos responsáveis por esse momento que é fantástico na vida do professor, é encontrar um ex aluno e ele lembrar de como eram suas aulas, nada disso substitui esse prêmio.

R-6: Como professora de história é muito satisfatório perceber e ouvir alunos realizando questionamentos tanto acerca do passado como do período atual, de todas as idades, provocar a reflexão e notar como isso ocorre é uma grande satisfação.

R-7: Minha satisfação em relação à profissão é muito gratificante, pois as realizações de trocas de experiências engrandecem o trabalho.

A maioria dos professores se vê como “agente de transformação social”, podemos perceber pelas respostas de cada um deles, reafirmando que o magistério é também valorizado por possuir uma natureza própria que o distingue das demais profissões: trata-se de uma atividade que deve contribuir para o bem comum. Ele se beneficia, então, do *status* da profissão, associado à singularidade da função social que deve exercer a identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais. (VALLE, 2006).

Neste contexto, para Tardif (1998 apud VALLE, 2006), a identidade do professor oscila entre três modelos:

- a) o técnico do ensino define-se por competências de perito no planejamento do ensino; sua atividade repousa em conhecimentos formalizados vindos da pesquisa científica, sua ação situa-se no plano dos meios e das estratégias do ensino; ele busca o desempenho e a eficiência no alcance dos objetivos escolares;
- b) o prático reflexivo, reconhecido como profissional de alto nível, capaz de administrar situações em parte indeterminadas, flutuantes, contingentes e de negociar com elas, criando novas e ótimas soluções;
- c) o ator social, identificado como agente de mudança, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores diante das diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escola.

As matrizes pedagógicas de cada professor não começam a se constituir nos cursos de formação, mas estão enraizadas em instâncias muito mais profundas de sua psique e vão se delineando com base nas relações estabelecidas com o outro e nos significados atribuídos a elas pelos sujeitos. Ao narrar suas histórias, os sujeitos se encontram com experiências que, ao serem elaboradas, alargam a consciência a respeito do vivido, favorecendo uma produção de conhecimento enraizada na vida e nos dilemas de professores e alunos. Esses trânsitos os instigam a descobrir uma nova expressão, que requer um novo discurso e uma nova escrita pedagógica, que emerge não da repetição, mas da elaboração da própria experiência em confronto com a experiência do outro. (FONTOURA et al., 2011, p.18)

Embora a carreira docente sofra por causa dos baixos salários e o professor tenha uma gama de desafios a vencer, as respostas dos docentes não demonstram uma situação de desclassificação social, ao contrário, pudemos constatar que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores, da realização pessoal e na experiência cotidiana: “é muito gratificante, pois as realizações de trocas de experiências

engrandecem o trabalho”, “provocar a reflexão e notar como isso ocorre é uma grande satisfação”, “é encontrar um ex-aluno e ele se lembrar de como eram suas aulas, nada disso substitui esse prêmio”, resposta do professor R5 que participou da nossa pesquisa.

Os desafios da formação docente e da profissionalização constituem problemas complexos capazes de enfrentar múltiplas dimensões: “ser professor”, “tornar-se professor”, “exercer o ofício” é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos. (SILVA; FONSECA, 2011, p.25).

Para Shulman (1992 apud GARCIA, 2010), o conhecimento didático do conteúdo aparece como elemento central dos saberes docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la.

A metodologia de investigação desenvolvida gerou uma base de dados e a partir desses dados foi possível articular os domínios de conhecimentos mobilizados pelos professores durante suas ações pedagógicas, ou seja, seus saberes e fazeres. Percebe-se que cada um destaca aspectos da sua experiência mais significativos na construção do ser professor, ao fazerem isso nas narrativas revivem sua carreira. Os professores entrevistados revelam a existência de um conhecimento que vai se construindo ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, há de se reconhecer este saber docente que norteia sua prática educativa.

CONCLUSÃO

A diversidade de enfoques metodológicos que foram sendo construídos, especialmente nas últimas décadas, nos faz pensar que não existe uma metodologia única para a pesquisa e para a prática pedagógica do ensino de História. O grande desafio é mostrar que é possível desenvolver esta última rica em conteúdo, priorizando na sala de aula conceitos imprescindíveis para que o aluno tenha uma formação histórica e que os auxilie em sua vivência como cidadão.

Segundo Tardif (2002), essa reformulação organizacional na gestão dos saberes é indispensável para a prática docente, bem como os conhecimentos pedagógicos construídos pelos professores, que são: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, porque são construídos ao longo da sua trajetória de vida. Eles não têm uma única fonte, mas compõem uma diversidade de culturas (pessoal institucional e profissional).

A articulação entre teoria e prática é um dos desafios na formação de professores. Sua perspectiva é estabelecida a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma configuração mundial e atrelam o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações (FELDMANN, 2009).

Considerando as repostas dos professores licenciados em História sobre seus saberes e práticas, algumas respostas nos fazem refletir sobre o repertório mínimo de saberes que esse docente deverá adquirir para que, a partir desses elementos, possa construir novos conhecimentos. O que leva um professor com uma caminhada acadêmica a desistir de um curso de humanas e partir para um curso da área de exatas?

Esse repertório de conhecimento mínimo diz respeito aos conhecimentos específicos a serem dominados pelo professor tanto no ensino fundamental como médio. Muitas vezes, dá-se por garantido esses conteúdos, porém novos desafios se apresentam diante dele em sala de aula a cada fazer pedagógico, como nos diz Saviani, na apresentação do livro de João Luiz Gasparin: “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”

[...] é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces do todo social. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire sentido pleno à medida que se insere no todo. Essa “nova maneira” de agir, exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento, que valorize a diversidade, que se interroguem as incertezas despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta e imutável. (SAVIANI apud GASPARIN, 2007, p. IX)

Ao analisar as narrativas dos professores, pudemos visualizar que o distanciamento entre a universidade e a sala de aula ainda é imenso. A dicotomia teoria/prática pode ser constatada por meio das respostas dos professores no que se refere aos aspectos metodológicos e didáticos. O docente, por mais qualificado que seja, tem dificuldade em lidar com a ação pedagógica em sala de aula. Para Molina (1995, p.67):

É preciso rever o conceito de pesquisa na área de História, associando-a ao ensino, concebendo a História como instrumento de interpretação de mundo, articulando a produção do saber e a divulgação do conhecimento, ressaltando como esses conhecimentos são produzidos pelos próprios historiadores e a qual vertentes interpretativas aderem.

Acreditamos que seja necessário repensar a estrutura da licenciatura em História e as relações desta com o ensino dessa mesma disciplina. Essa fragilidade no trabalho com as metodologias advém da forma como as disciplinas pedagógicas são ministradas, a preocupação está voltada para os conteúdos que serão abordados em sala de aula, repetindo, muitas vezes, o que os planejamentos anuais e semestrais, sugeridos pelas escolas, estabelecem para os docentes. Talvez seja essa a maior dificuldade dos docentes ao tentar entender as propostas pedagógicas, o docente precisa saber fazer uso de sua autonomia, romper com esse modelo e inovar em suas aulas. Não estamos afirmando que ele deva ser contra tudo, mas que precisa ter um olhar diferenciado para que seu trabalho seja bem sucedido.

A cada nova geração, novas perguntas são levantadas na interrogação ao passado. Elas são reconstruídas a partir de outras representações, trabalhadas com várias fontes sobre o tema em análise, confrontando-as, procurando novas respostas, propondo uma postura crítica em relação à sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento. Nesse sentido, a concepção de história e a metodologia de investigação histórica fundamentam a prática pedagógica. (MOLINA, 1995, p. 67)

As considerações seguintes dizem respeito à especificidade das Diretrizes Paranaenses. Ao longo da nossa pesquisa, procuramos demonstrar algumas implicações presentes na interpretação e no uso desse documento pelos professores e pudemos constatar certa insegurança na utilização da metodologia proposta. É importante ressaltar que um dos problemas refere-se às informações historiográficas e conceituais que prejudicam e

inviabilizam a legitimidade do currículo. Isso não quer dizer que o professor desconheça os debates recentes na sua área, porém reforça a importância da sua voz na discussão, quando o objetivo é buscar novos olhares para o Ensino de História.

Apesar das respostas dos docentes serem positivas quando questionados sobre a formação, esses dados não traduzem o posicionamento em outras questões. As respostas não foram muito claras sobre que entendimento possuíam sobre metodologia do ensino de História, ou seja, o conhecimento sobre a teoria do conhecimento de história, demonstrando certa fragilidade teórica e, às vezes, alguma confusão entre metodologia e técnica de ensino.

Nesse contexto, refletir sobre os problemas e dificuldades apresentadas pelos docentes em suas narrativas implica uma nova postura de trabalho, com conteúdos contextualizados.

Evidenciando que os conteúdos são a produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, esses conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino e aprendizagem”. (GASPARIN, 2007, p.02)

Para Basso (1989)

[...] o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (metodologia de ensino) se encontram articulados e mediados por uma concepção de História (método) que reflete certa concepção de mundo. Sendo essa concepção que o professor de história irá nortear metodologicamente suas aulas, a formação teórica desses professores coloca-se como fundamental para a prática pedagógica. Portanto, o tipo de formação que o professor recebe na Universidade seja ela positivista, ou mais crítica vai influenciar a sua atuação em sala de aula, ensinando uma história factual e cronológica ou uma história que permita aprender a historicidade da realidade social. (BASSO, 1989 apud MOLINA, 1995, p. 72).

O professor tem que tecer uma teia de relações, estabelecendo uma rede de conhecimentos dentro e fora da escola, essa é a chave para construir significados. Dessa forma, o saber docente constitui-se em compreender as relações que os professores estabelecem e dominam para poder ensinar, mediadas pelos saberes práticos considerados fundamentais para a configuração da identidade docente e competência profissional.

A formação docente não pode se pautar somente em questões técnicas, e neste ponto estamos novamente usando o senso comum para destacar que vários outros aspectos são importantes para que o ofício da profissão docente seja realizado.

A História e seu ensino são formativos, portanto a formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é no cotidiano que essa formação é experienciada por meio dos processos vivenciados, ou seja, o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço, acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso relacionar o fato aos temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação, estimular os educandos a fazer a leitura histórica do mundo em que vivem, seja por meio da escrita, de artefatos, de imagens, conhecendo as diferentes linguagens.

É preciso pensar a História como prática constantemente reconstruída por sujeitos diferentes, em várias dimensões, redimensionando os significados do passado/presente/futuro, colocando em discussão a experiência e as referências históricas dos educandos em diálogo com as experiências e referenciais dos sujeitos históricos.

As narrativas escritas demonstraram que ao refazer os caminhos trilhados pelos docentes algumas questões precisam ser repensadas e discutidas nas universidades tais como: Promover uma relação entre a teoria e prática em sala de aula, repensar o formato das aulas, realizar avaliações diagnósticas para levantamentos das idéias prévias dos acadêmicos para direcionar o planejamento das aulas, refletir sobre os conteúdos que muitas vezes são apresentados de forma fragmentada, reorganizar os conteúdos advindos de pesquisas e produções de dissertações e teses transformando-os em conteúdos apropriados para serem utilizados em sala de aula, pois quando se trata de ensino de história, as práticas e os direcionamentos são diferenciados. Entendemos que esses espaços formativos poderão se constituir como espaços de interlocução entre formadores e professores em formação para que se percebam como parceiros, contribuindo para discussões e reflexões sobre o Ensino de História, aproximando a teoria e a prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ALMEIDA N. Antonio Simplício de. **Representações utópicas no Ensino de História.** São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

BARCA. Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, vol. 2, p. 13-21, 2001. III série

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.

_____. Introdução: a educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, Associação Brasileira de Currículo, vol. 7, n. 1, p. 7, jan./ jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em 12 de maio de 2014.

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras das práticas pedagógica do professor de História. **Didática**, São Paulo, n.25, p.1-10, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J.Zahar Editor, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Uma mirada sobre o livro didático regional de história: o caso do Rio Grande do Sul. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo/RS. **Anais...** São Leopoldo/RS: Unisinos, 2007. Disponível em:<<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0238.pdf>>. Acesso em 19 julho 2014.

_____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.) **A escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. A aprendizagem profissional no estágio curricular em história: mapeando características do desempenho competente na docência. IX ANPED SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. p. 1-13.

_____. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013. Disponível em:<<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/6/showToc>>. Acesso em: 19 jul.2014

CAMPOS, Magaly R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, Sonia (Org). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília, UNESCO, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luís Fernando (Org.) Construção Curricular como educação básica. O caso das Diretrizes Curriculares estaduais de História do Paraná. In: _____. **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p.27-43.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CIAMPI, Helenice. **A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da FEUSP**, v. 23, n.1/ 2, p.185-195, jan/dez 1997.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

_____. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, set. /dez. 2004.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DORNELAS, Eline. Patrimônio, Museu e Ação Educativa. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 6, 2013. Disponível em:< http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/383_trabalho.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FINOCCHIO, Silvia. Saberes e práticas com história: a formação docente na Argentina e o ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Editora Papyrus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: XX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP/ANPUH, 1999. p. 203-212.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação do professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, velhos problemas. **24ª Reunião da ANPED**. 2007. Disponível em:< <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt8>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3. ed. Campinas, Ed. Papyrus, 2006.

_____. **Didática e Prática do Ensino de História**. São Paulo: Papyrus. 2008.

_____. A História na Educação básica: conteúdos, abordagens e metodologia. **Seminário nacional: currículo em movimento, perspectivas atuais**, 1, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____; COUTO, Regina Célia de. A Formação de Professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (Org). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

FONTOURA, Helena et al. Formação de professores, culturas: conhecimento em bordado. **Encontro de pesquisa em Educação da região Sudeste**, 10, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>. Acesso em: jan. de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=isso&userID=-2>. Acesso em: jan. de 2014.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 51 – 76.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, p.11-49, ago/dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autentica.com.br>>. Acesso em: Janeiro de 2014.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas- SP: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: Aspirations and actualities**. London: Falmer Press, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria M. Alves. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001. Disponível em: <http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf>. Acesso em: jan. de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo/ USP, n. 11, out. 2009. Disponível em: < <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf>>. Acesso em 12 maio de 2014.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOLINA, Ana Heloísa. **A formação de professores de História**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília-SP, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org). **O passado e o presente dos professores**. Profissão Professor. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

NUÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betânia L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, set. 2008. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>>. Acesso em: jan. de 2014.

PAIM, Elison Antonio. Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2005.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selva G. et.al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? ANPUH - SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009. **Anais...** Disponível em:< <http://anpuh.org/anais/?p=17085>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo** - um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**. 2005. Disponível em:< <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92.html>>. Acesso em 22 de outubro 2011.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. **Ensinar história no Século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

SIMAN, Lana M. de C. O Papel da ação mediada na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu raciocínio. In: JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 7., 2002, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: EDIUPF, 2002.

_____. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisa no ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005a.

_____. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, dez, 2005b.

_____; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História**: um objeto de interesse público. 2006. Disponível em: < http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17690/artigo_sobre_livro-didatico-de-historia--um-objeto-de-interesse-publico>. Acesso em: 15 de jan. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 22 jan. 2014.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**, n 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233

VALENTE, José Armando (Org.). **O Professor no ambiente Logo**: formação e atuação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALLE, Ione R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem político-pedagógico – Elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad. v.1)

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário apresentado aos professores licenciados em História para a coleta de dados da dissertação.

Pretendemos, com a aplicação deste questionário, conhecer as opiniões dos professores licenciados em História sobre as suas concepções acerca dos seus saberes e fazeres em sala de aula, bem como a opinião sobre a sua formação ao longo da carreira profissional.

Esta pesquisa faz parte dos instrumentos de averiguação e levantamento de dados para a elaboração da dissertação intitulada provisoriamente de “Narrativas de Professores de História no Paraná: seus saberes e práticas na construção de seu ofício”, do programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da professora Dr^a Ana Heloisa Molina.

Esclarecemos que tais dados serão utilizados para fins exclusivos da pesquisa acima discriminada e que será garantido o anonimato de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Parte I - Dados pessoais e profissionais (esses dados serão importantes para possíveis contatos futuros, esclarecimento de dúvidas.)

Nome Completo: _____

Telefones de contato: res. _____ cel. _____ escola _____

E-mail: _____

1- Sua formação é em:

() História

() Estudos Sociais

() Outra. Qual: _____

2-Instituição em que se formou: _____

Ano em que se formou: _____

3- Quanto à sua formação acadêmica:

() Curso superior Completo

() Curso Superior Incompleto

() Doutorado () Mestrado () Especialização

() Graduado em instituição Particular

() Graduado em instituição Pública

() Curso não presencial (EAD)

4-Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?

() Não

() Sim

Em caso afirmativo:

Nome do Curso / titulação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão ou previsão de término: _____

Título ou tema da monografia/dissertação/tese: _____

5- Em que ano ingressou no magistério público

a. Como celetista _____

b. Como efetivo _____

6-Além do magistério exerce outra atividade remunerada?

() sim () não

Qual? _____

8-Reside no município em que leciona?

() não () sim Há quanto tempo _____

7-- Como você vê o seu processo de formação como professor?

() Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fundamental como ensino médio

() Regular, não valorizou o aspecto social da educação.

() Abaixo da média, tive que sanar as deficiências teóricas na prática.

() Péssimo, não forneceu os instrumentos conceituais básicos.

() Outros Especificar: _____

8- Utilizando três palavras chaves defina o que significa ser PROFESSOR?

Parte II- Prática Pedagógica

1-Como você organiza sua prática docente em sala de aula? Cite as alternativas e estratégias adotadas.

2-Quais os recursos (livros didáticos, músicas, cultura material, música, software, fontes visuais – cinema, tv, fotografia, pintura, hqs entre outros) que costuma utilizar nas aulas de História? Porque utiliza esses recursos e não outros?

3-Quando inicia um conteúdo da disciplina de História, costuma fazer perguntas prévias aos alunos, ou não? Qual o uso que faz das idéias prévias apresentadas pelos alunos?

4-Costuma realizar trabalhos práticas relacionadas ao ensino da História? Em quais locais? Como acontece a preparação para essa aula? Considera que os trabalhos práticos provocam interesse/motivação nos alunos? Comente.

5-Quais as principais dificuldades que enfrenta para a realização do seu trabalho? Comente:

6-Que ações/alternativas você tem utilizado para superar essas dificuldades? Conta com algum apoio (Universidade, Coordenação, Secretaria de Educação, etc).

7-Costuma acompanhar as discussões acadêmicas sobre o Ensino de História? Como?

8-Como as discussões acadêmicas atuais influenciam seu cotidiano como professor?

9-Como docente, que investimentos você tem realizado para subsidiar sua prática pedagógica (revistas, livros, internet, curso presencial /e ou à distância)?

10- Qual a sua satisfação em relação à profissão que exerce?

Obrigada pela colaboração!

Eline Andréa Dornelas

APÊNDICE B
Respostas Parte I

PARTE I						
1 - Formação						
R-1 História	R-2 História	R-3 História	R-4 História	R-5 História	R-6 História	R-7 História
2 - Instituição em que se formou						
R-1 UEL-1988	R-2 UEL-1988	R-3 UEL- 2006	R-4 UEL- 2006	R-5 UNOESTE 2000	R-6 UEL- 2011	R-7 UEL-2013
3 - Quanto à sua formação acadêmica						
R-1 Mestrado e Graduação em instituição pública	R-2 Mestrado e Graduação em instituição pública	R-3 Mestrado e Graduação em instituição pública	R-4 Mestrado e Graduação em instituição pública	R-5 Graduação em instituição privada	R-6 Graduação e Especializa ção em instituição pública	R-7 Graduação
4 - Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?						
R-1 Não	R-2 Sim	R-3 Sim	R-4 Sim	R-5 Não	R-6 Sim – Esp.	R-7 Não
5 - Em que ano ingressou no magistério público						
R-1 Celetista 1990 Efetivo 1992	R-2 Celetista 1988 Efetivo 1990	R-3 Escola particular: início em 2008	R-4 Celetista 2007	R-5 Celetista 1994 Efetivo 2004	R-6 Bolsista	R-7 Celetista 2012
6 - Além do magistério exerce outra atividade remunerada?						
R-1 Não	R-2 sim Vereadora	R-3 Não	R-4 Não	R-5 Não	R-6 Não	R-7 Sim, Rep. Com.

7 - Reside no município em que leciona?						
R-1 Sim 23 anos	R-2 Sim 25 anos	R-3 Sim 27 anos	R-4 Não	R-5 Sim 19 anos	R-6 Sim 26 anos	R-7 Não 2 anos
8 - Como você vê o seu processo de formação como professor?						
R-1 Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fundamental como ensino médio	R-2 Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fundamental como ensino médio	R-3 Regular, não valorizou o aspecto social da educação.	R-4 Do ponto de vista teórico a formação foi muito boa, mas do ponto de vista da prática, pouca preparação e poucas horas de estágio	R-5 Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fund. como ensino médio	R-6 Abaixo da média, tive que sanar as def. teóricas na prática.	R-7 Muito bom, me habilitou a atuar tanto no fund. como ensino médio
9 - Utilizando três palavras chaves defina o que significa ser PROFESSOR?						
R-1 Esperança, Superação, Participação	R-2 Capacidade, centro de interesse, perseverança	R-3 Mediação, Conhecimento, Construção	R-4 Ensinar e aprender	R-5 Dedicação Realização Superação	R-6 Ensino Crescimento Diálogo	R-7 Gratificante mal remunerada, educar