



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS  
PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ – CE**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2014**

**MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS  
PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ – CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com área de concentração em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Formação e Políticas Educacionais

Núcleo: História e Avaliação Educacional

Orientador: Profº Dr. Antonio Germano Magalhães

FORTALEZA-CEARÁ

2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

**Bibliotecário Responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3 / 919**

F383f      Ferreira, Maria Nahir Batista  
A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE / Maria Nahir Batista Ferreira . -- 2014.  
CD-ROM. 170 f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.  
  
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Formação de Professores.  
Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.  
  
1. Formação de professores. 2. Saberes docentes. 3. História – estudo e ensino. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD: 371.11

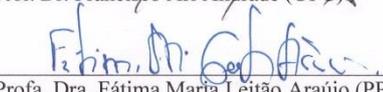


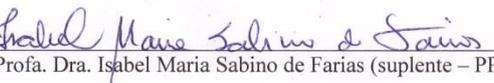
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de dois mil e quatorze, **MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ-CE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (presidente – UECE), Dr. Francisco Ari Andrade (UFC), Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE) e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (suplente – PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 15:00 às 17:30, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO a mestranda **Maria Nahir Batista Ferreira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 9,5. Eu, Antonio Germano Magalhães Junior, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente - UECE)

  
Prof. Dr. Francisco Ari Andrade (UFC)

  
Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE)

  
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (suplente – PPGE/UECE)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de amor, energia, bondade e amparo em todos momentos.

A minha mãe, jesuíta Batista Ferreira pelo seu incessante apoio, coragem, alegria, sabedoria e disposição. E ao meu pai (*in memoriam*).

Aos meus irmãos, Edilson, Eunice, Nilza, Adail, Maura, Gilson, Wilson e Francisco, sempre na torcida.

A minha cunhada Neide, pela generosidade com que me acolheu em Fortaleza e alegria pela aprovação desse mestrado.

Ao Luiz, companheiro nessa jornada, pelo amor, carinho, paciência e apoio incondicional fundamental para a realização dessa dissertação.

Aos meus sobrinhos, Erkson Werbett, Erdson, Nilzely, Deuzely, Sara Raquel, Elso, Isabel, Rogério César, Renata, Roberta Laura, Ângelo, Ricardo, Renato, Luiz Henrique, Liani, Júlio César, Sophia, alegria que nos renova.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, pela ética, qualificada orientação, lucidez dos seus ensinamentos e pelos desafios que me apresentou, sempre confiando que eu daria conta.

À Professora Doutora Fátima Maria Leitão Araújo por ter colaborado significativamente neste trabalho na disciplina Seminário de Dissertação e no exame de qualificação, e ao Professor Doutor Francisco Ari de Andrade, pelas contribuições imprescindíveis no exame de qualificação e por ambos haverem aceitado participar desta defesa e me prestigiar com suas valiosas contribuições.

Aos amigos da turma do PPGE do ano de 2012, pelo apoio, partilha das dúvidas, das ansiedades e pelas valiosas aprendizagens, em especial Francy, sempre confundida como “irmã gêmea”, pela amizade, contribuições e todas as “luzes” significativas para a realização deste trabalho; a Alcilane, pela amizade, parceria e aprendizado; e Márcio Regis Fernandes, parceiro do núcleo de pós-graduação, que trouxe calma nos momentos de tensão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, por seus conhecimentos compartilhados e por nos instigar a alçar voos mais altos.

Aos amigos (as) do grupo de pesquisa Filhos de Clio, coordenado pelo Prof. Dr. Germano Magalhães Júnior. Renata Hollanda, Vitória Chérída, Karolline Barrozo, Camila Felix, Bruna Marques, Renata Ferreira. Profa. Lourdes Neta, Prof. Adriano Ceccato, Profa. Sarah Varela, pela acolhida no grupo, partilha e aprendizado durante nossa trajetória no mestrado.

Ao Rodrigo, da turma 2011, pela generosidade da partilha de suas experiências por meio da realização da oficina sobre a Plataforma Brasil.

Ao Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales, diretor do Centro de Educação da UECE, coordenador do PPGE por ocasião do ingresso no mestrado que, com sua sensibilidade de artista, acolheu a turma – 2012, com música, simplicidade e muita alegria.

A Joyce Vieira, Secretária do PPGE, por ocasião do ingresso da Turma 2012, no mestrado, e atual secretária do Centro de Educação da UECE, pela organização, presteza e alegria do seu atendimento sempre nos acalmando nos momentos de ansiedade.

A Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, coordenadora PPGE pelo trabalho incansável em prol do programa, organização e agilidade.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE, à secretária Jonelma Marinho, pelo atendimento e pelas informações prestadas; a Eliomar pela atenção e a Sebastião, funcionário do Centro de Educação pela constante disponibilidade.

Aos colegas das escolas, Crides e SEDUC, pela troca de experiências e aprendizado durante a nossa convivência.

A SEDUC, pela minha liberação para o mestrado.

Aos gestores Prof. Cicero Ferreira, Prof<sup>a</sup>. Marione, Prof. Wellington, Prof<sup>a</sup>. Antonia Brasil e prof<sup>a</sup>. Elisônia, pela valiosa contribuição para a realização da pesquisa de campo.

À amiga Elisgardênia, pelo apoio e humildade da partilha dos seus conhecimentos.

À Tania, pela amizade tão essencial e pela força e estímulo desde os primeiros passos deste Mestrado.

Aos professores, sujeitos da pesquisa, por aceitarem participar e contribuir com esta investigação.

Aos amigos, pelo apoio.

Empreste-me sua voz...

Dê-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;  
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.

Deixe-me dizer,

não como aquele que faz da saudade um projeto de vida  
nem da memória um exercício.

Tenho uma história, minha, pequena, mas única.

Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.

Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado  
flanando sobre dores e alegrias.

Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece  
depois da aventura de auroras e tempestades,  
como alguém que destila a emoção de ter estado.

Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.

Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.

Empreste-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,  
para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme.

Empreste-me o que for preciso:

a voz, a letra e o livro

para dizer que experimentei a vida e que,

apesar de tudo,

também sou história.

José Carlos Sebe Bom

## RESUMO

Na última década do século XX consolidaram-se no Brasil as pesquisas sobre ensino de História, surgiram discussões em torno da formação de professores, a História do ensino de História, o livro didático, o currículo, as práticas pedagógicas dos docentes da disciplina, a circulação de saberes históricos em espaço não escolares. Assim, pesquisadores passaram a investigar considerando uma multirreferencialidade, com o entrelaçamento de vários saberes e distintas áreas do conhecimento. O objeto de estudo foi a constituição dos saberes docentes concernente à formação para o ensino de História. A demarcação espacial focou no Município de Icó, Ceará – Brasil e envolveu as escolas Padre José Alves de Macedo e Professor Miguel Porfírio de Lima, pertencentes à rede oficial do Estado do Ceará. O objetivo foi investigar como os professores de História constituem os saberes docentes e o percurso formativo para o ensino de História. A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento da investigação foi o primeiro e segundo semestres do ano de 2013. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que opta pelo estudo de caso múltiplo, como método de pesquisa, com suporte no cruzamento de dados da entrevista semiestruturada, dos documentos referentes ao projeto político-pedagógico das escolas e das matrizes curriculares. Como fundamentação teórica, destacam-se: Alarcão (2003, 2004), Barca (2007, 2009, 2012), Bittencourt (2005, 2006), Bogdan e Biklen (1994), Fonseca (1996, 2003, 2008), Garcia (1995, 1999), Guathier (1998), Imbernón (2002, 2010), Monteiro (2003, 2007), Nóvoa (1995), Pimenta (1999, 2008), RÜSEN (2006), Schmidt (2006), Stake (2007), Tardif (2000, 2012), Yin (2010), Zamboni (2005 2008). Constatou-se que os professores pouco tiveram de formação em ensino de História em seu percurso formativo, foram adquirindo na prática no exercício da docência e, ao concluírem a formação inicial acadêmica, não sabiam como lidar com os alunos do ensino médio e com a gestão da sala de aula; a dicotomia entre a teoria e a prática fica evidente na formação e na prática dos professores.

**Palavras chave:** Formação de professores. Saberes Docentes. Ensino de História. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

In the last decade of the twentieth century were consolidated in Brazil research on teaching history , emerged discussions on teacher education , the history of the teaching of history , the textbook, the curriculum, pedagogical practices of teachers of the discipline, circulation of historical knowledge in non-school space. So researchers began to investigate considering a multi-referential, with the entanglement of different knowledge and different areas of knowledge. The object of study was the establishment of teaching knowledge in relation to training for the teaching of history. The spatial demarcation focused on the city of Ico, Ceara - Brazil and involved schools Padre José Alves de Macedo and Professor Miguel Porfirio Lima belonging to the official network of the State of Ceara. The objective was to investigate how history teachers constitute the teachers knowledge and training pathway for teaching history. The temporal demarcation established for the development of research was the first and second halves of the year 2013. This is a qualitative approach, which chooses the multiple case study as a research method from crossing data from semi-structured interviews, documents relating to the political pedagogical project of schools and curriculum matrices. As a theoretical basis, include: Alarcão ( 2003, 2004 ), Barca ( 2007, 2009 , 2012), Bittencourt ( 2005, 2006), Bogdan and Biklen (1994 ), Fonseca (1996 , 2003, 2008 ), Garcia (1995,1999), Guathier (1998 ), Imbernon (2002 , 2010), Miller ( 2003, 2007 ), Nóvoa (1995 ), Pepper (1999 , 2008), Rösen (2006 ), Schmidt (2006 ), Stake ( 2007), Tardif ( 2000, 2012 ), Yin (2010 ), Zamboni ( 2005, 2008 ). It was found that teachers had little training in teaching history in their formation. They have acquired the practice in the teaching profession and, upon completion of the initial academic training, did not know how to deal with high school students and the management the classroom, the dichotomy between theory and practice is evident in the education and practice of teachers. It was found that teachers had little training in teaching history in their training, have acquired the practice in the teaching profession and, upon completion of the initial academic training, did not know how to deal with high school students and the management the classroom. The dichotomy between theory and practice is evident in the education and practice of teachers.

**Keywords:** teacher education, teacher knowledge, teaching history, teaching practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História
- ACEJI - Associação Cearense de Jornalistas do Interior
- AEE – Atendimento Especial Especializado
- ANPUH - Associação Nacional de História
- ASBRAP - Associação Brasileira dos Pesquisadores de História e Genealogia
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CERE – Centro Educacional de Referência
- CEREPJAM - Centro de Referência Educacional Padre José Alves de Macedo
- CIENTE - Centro Icoense de Ensinos Técnicos,
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
- DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
- DNPM – Departamento Nacional de Produção Mineral
- EaD – Educação a Distância
- FECLI - Faculdade de Educação, Ciências e Letras
- FIE - Fundação Icoense de Educação
- FVS – Faculdade Vale do Salgado
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFCE - Instituto Federal de Educação do Ceará
- IFGOIANO – Instituto Federal Goiano
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PILC – Perímetro Irrigado Icó - Limas Campos  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPDT - Projeto Professor Diretor de Turma  
PPP – Projeto político-pedagógico  
SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação  
SECULT - Secretaria da Cultura do Ceará  
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento no Nordeste  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
UESC - Universidade Estadual Santa Cruz  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFCA - Universidade Federal do Cariri  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFS- Universidade Federal de Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

URCA– Universidade Regional do Cariri

USP- Universidade de São Paulo

UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Entidades relacionadas ao Ensino de História – Laboratório de Ensino de História no Ensino de Nível Básico	31
<b>Quadro 02</b>	Laboratórios universitários de ensino de História	32
<b>Quadro 03</b>	Distribuição dos grupos de pesquisa em ensino de História registrados no CNPq na área de História	36
<b>Quadro 04</b>	Distribuição dos grupos de pesquisa em ensino de História registrados no CNPq na área de Educação	37
<b>Quadro 05</b>	Estrutura do CEREPJAM	63
<b>Quadro 06</b>	Dependências físicas onde funciona o ensino médio	65
<b>Quadro 07</b>	Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca ensino de História: Fortaleza/CE, 2012	80
<b>Quadro 08</b>	Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca formação de professores: Fortaleza/CE, 2012	80
<b>Quadro 09</b>	Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca saberes docentes: Fortaleza/CE, 2012	81
<b>Quadro 10</b>	Estudos mapeados sobre saberes docentes, formação de professores e ensino de História junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a temática e os sujeitos das pesquisas. Fortaleza/CE, 2012	85

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Mapa do Ceará, com a localização do Icó.....	49
<b>Figura 02</b>	Largo do Theberg.....	50
<b>Figura 03</b>	Teatro da Ribeira dos Icó.....	51
<b>Figura 04</b>	Rua grande, atual rua Ilídio Sampaio, com sobrados e casa térreas.....	52
<b>Figura 05</b>	Palácio da Alforria, onde nasceu o comendador e ex-governador Nogueira Acioly, atual sede da Prefeitura.....	52
<b>Figura 06</b>	Igreja Matriz, Santuário do Senhor do Bonfim, Teatro, Sobrados, rua Ilídio Sampaio com tapete de pó de madeira, ponte sobre o Rio Salgado.....	53
<b>Figura 07</b>	Santuário do Senhor do Bonfim.....	54
<b>Figura 08</b>	Professor Miguel Porfírio de Lima e os Prédios históricos.....	66
<b>Figura 09</b>	Categorização.....	94

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS TRILHADOS.....</b>	<b>26</b>
	<b>27</b>
2.1 Perspectiva histórica da disciplina História.....	
	<b>30</b>
2.2 O ensino de História e sua ligação com o mundo acadêmico.....	
2.3 Instrumento legal para o ensino de História: eixos referenciais.....	<b>38</b>
2.4 Educação histórica: trilhas do campo de pesquisa para o ensino de História.....	<b>41</b>
<b>3 NAS TRAMAS DA HISTÓRIA: LUGAR DA INVESTIGAÇÃO, CENÁRIOS E HISTÓRIAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS PERSONAGENS.....</b>	<b>46</b>
3.1 Icó, CE – Brasil: estudo sobre o lugar.....	<b>46</b>
	<b>56</b>
3.2 Educação Superior em Icó: trajetórias e perspectivas.....	
3.3 Escola: lugar de muitos aprendizados.....	<b>59</b>
3.4 O projeto político pedagógico das instituições.....	<b>67</b>
3.5 Os sujeitos da pesquisa: os professores de História.....	<b>71</b>
<b>4 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: PERCURSOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ-CE.....</b>	<b>77</b>
4.1 Aporte teórico-metodológico: as trilhas da pesquisa.....	<b>78</b>
4.2 A formação e os saberes docentes no ensino de História.....	<b>93</b>
4.2.1 Formação docente.....	<b>93</b>

4.2.2	Formação inicial acadêmica.....	96
4.2.3	Formação continuada.....	99
4.2.4	Formação em ensino de História.....	103
<b>4.3</b>	<b>Saberes docentes.....</b>	<b>110</b>
4.3.1	Conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História.....	112
4.3.2	Saberes incorporados com origem no convívio com os professores, alunos e gestores.....	115
4.3.3	Saberes alcançados no convívio com a escola no exercício docente.....	118
<b>4.4</b>	<b>Ensino de História.....</b>	<b>125</b>
4.4.1	Aprendizagens em ensino de História.....	126
4.4.2	Práticas cotidianas utilizadas em sala de aula .....	132
4.4.3	Referenciais teóricos que orientam o trabalho.....	139
4.4.4	Critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas...	141
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
	Apêndice A – Roteiro de entrevista.....	165
	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	166
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>
	Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UECE.	168

## 1 INTRODUÇÃO

Se realmente entendemos o problema, a resposta virá dele, porque a resposta não está separada do problema.

(Krishnamurti)

Este estudo está situado na área de formação de professor e integra a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais, núcleo de História e Avaliação Educacional do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará. Aborda a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História. A realização da pesquisa se deu em virtude de nossas vivências e experiências profissionais e formativas, logo, representam inquietações que nos levaram aos caminhos de ser pesquisador, considerando que

[...] a perspicácia, a inquietude, a curiosidade que compõem a prática docente geram o questionamento necessário à pesquisa e norteia a nossa capacidade de dialogar com outras gerações, ajudá-las a se transpor para um outro nível de saberes a serem relacionados e aplicados a outras circunstâncias. (ZAMBONI, 2008, p.249).

Assim, nos propomos investigar, buscar respostas para as inquietações vivenciadas, já que pesquisar também envolve as subjetividades, pois “trata-se de um sentimento, de um desejo que nos move, instiga e estimula a pesquisar e a desejar novas respostas.” (ZAMBONI E GUSMÃO, 2007, P. 249). Por essa razão, entendemos como importante traçar os passos que delinearão o nosso encontro com esta pesquisa e de como estruturamos o nosso trabalho. Começamos o primeiro capítulo, traçando nossa trajetória profissional que nos levou ao encontro com o tema. Em seguida, contextualizamos justificando a relevância do objeto de estudo e os questionamentos que nos motivaram em busca das respostas delineadas pelos objetivos da pesquisa, os caminhos que trilhamos, bem como a organização dos capítulos.

O caminho trilhado, a aproximação com a temática, o encontro com o objeto fazem parte de uma trajetória, de uma busca pela formação, bem como pelo ingresso, atuação e compromisso com a educação. Assim, o ingresso no mestrado

faz parte de uma caminhada pessoal e profissional que teve início ainda no Ensino Médio no Curso Normal na cidade de Icó-CE, cuja proposta se voltava à preparação de professoras para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, com os Estudos Adicionais, ou seja, o 4º Normal, de acordo com o currículo da escola formadora, as estudantes escolhiam uma disciplina, entre Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, a fim de se prepararem para a docência da disciplina escolhida na 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental. A escolha foi pela disciplina Estudos Sociais. Dessa forma, começa uma opção pelo magistério, a docência e a vontade de adentrar o campo das Ciências Humanas, e também uma inquietação entre a formação recebida e a realidade das crianças das escolas públicas e privadas onde atuávamos.

Essas inquietações tornaram-se essenciais para nos motivar a cursar o Ensino Superior. Assim, o ingresso no curso de licenciatura em História, na Universidade Federal da Paraíba, proporcionou conhecimentos e instigou questionamentos, de modo que algumas indagações foram geradas no tocante à formação inicial acadêmica e atuação na disciplina História no Ensino Médio.

Foi, portanto, na sala de aula, no exercício da docência na Educação Básica, nas escolas públicas e privadas, na relação e aprendizado com os estudantes, que fomos buscando fazer com que eles encontrassem alguma disposição e significado para estudo e aprendizagem da disciplina História. Isto porque “o fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um.” (FONSECA E COUTO, 2008, p. 117). Além disso, existem aproximações e distanciamentos entre os cursos de formação e a escola. Sobre as instituições formadoras e os cursos de graduação, Masseto entende que

[...] o corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e a perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para ensinar aos que não sabem. (2003, p.37).

Dessa forma, é na escola, por meio do exercício da docência, que o professor constitui saberes necessários, para lidar com as necessidades de sua sala de aula. Essa formação, contudo, deve considerar a realidade que permeia as

escolas e as experiências vivenciadas pelos professores, pois como menciona Imbernón,

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior sua capacidade de adaptação o mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. (2002, p. 17).

Deste modo, a complexidade de aprender e ensinar torna-se mais desafiadora quando a realidade em que o professor irá atuar depois de formado não é levada para o contexto da formação. Logo, é significativo para o docente refletir sobre a sua prática, haja a vista que analisar os desafios à prática reflexiva na escola implica pensar o assunto na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos empecilhos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em benefício de sua superação. Como menciona Ripe,

A reflexão do professor, sobre sua própria prática, seguida pela problematização e não aceitação da realidade cotidiana da escola é considerada o início do processo de compreensão e de melhoria do seu ensino. O professor com potencial transformador é aquele com conhecimento para refletir sobre e analisar o que está fazendo, em relação a seus efeitos nas crianças, nas escolas e na própria sociedade. É um professor que reflete em ação e sobre sua ação, preocupado em examinar o que faz, porque o faz e como pode mudar o que faz. (2011, p.35).

A origem desta pesquisa traz vivências da docência que foram provocando indagações, geraram incertezas, dúvidas e provocações. Destacamos, ainda, que este percurso foi sendo constituído por questionamentos da prática, das vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, e essa trajetória nos levou a intenção de pesquisar e extrair conhecimentos sobre essa realidade que envolve a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História.

As funções da gestão que ocupamos, em direção de escola e compondo as equipes da Secretaria da Educação do Icó, da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE/Icó e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC, propiciaram o convívio com os projetos e programas de formação e, sobretudo, com os professores e suas necessidades formativas. Também fizeram

surgir inquietações e interrogações relativas à formação dos docentes, o papel da universidade e a dicotomia da formação acadêmica e demandas da sala de aula.

Assim, o ingresso no mestrado, com concentração na área de Formação de Professores, muito nos motivou a participar da seleção, sobretudo pela proposição do núcleo de pesquisa que privilegia a investigação no campo da História, indo ao encontro de nossas indagações, cobrindo o nosso objeto de pesquisa, nos motivando á investigação, tendo como sujeito o professor de História. Isto porque, diz Bachelard, qualquer conhecimento é fruto de uma indagação. É nesse intuito que nos propomos pesquisar a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História. Tendo em vista que toda caminhada começa com o primeiro passo e exige trilhar caminhos às vezes desafiadores, seguir o caminho da pesquisa é um desafio que necessita que os passos sejam criteriosos, e percorrer essa trilha provocou novos aprendizados.

Portanto, a aproximação com a temática e a caminhada ao encontro do objeto constituíra a motivação desta pesquisa, cujo objeto não o é fim, a chegada, mas o percurso.

Atualmente, os processos produtivos organizados em torno dos complexos sistemas tecnológicos exigem das pessoas níveis de formação atualizados, sendo o conhecimento elemento indispensável no contexto atual. Dessa forma, os vários segmentos profissionais, particularmente os professores, precisam ter atenção às ofertas de formação continuada, focalizadas na atualização e (re) elaboração dos conhecimentos, considerando às exigências do tempo presente.

Para (MORIN) 2010, o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial/pós-mercantil, ora de modernidade tardia - caracteriza-se por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos nova consciência em uma época de incertezas e mudanças em que os valores são ambivalentes. De acordo com o autor, essas mudanças inserem-se em um quadro amplo de transformações no panorama econômico, político, cultural da realidade atual. Para tanto, está presente a convivência com as tecnologias de comunicação e informação e a lógica dos espaços e tempos virtuais, comparecendo como um conjunto de competências exigidas para inserção num

mundo globalizado. Com efeito, está a busca por um novo profissional e um outro cidadão capaz de absorver as linguagens e formas de como de constituir o conhecimento, assim como produzir bens e serviços para atender às exigências da sociedade atual.

Então, os programas de pós-graduação representam formas legalmente reconhecidas, no campo profissional ou social de atualização dos conhecimentos, por meio de estudos, leituras, pesquisas e produção do saber, e se insere também a proposição do desenvolvimento da pesquisa mediante a sua problemática. Assim, a formação em História, bem como as experiências na educação básica, na docência e nas funções da gestão, conforme descritas há pouco, se tornaram essenciais para nos motivar a investigação nesse campo de busca do saber novo.

Logo, este ensaio pretende contribuir no entendimento de como os professores concebem a sua formação e de como se sucede a constituição dos saberes para o ensino de História, no contexto em que estão inseridos, tendo em vista que “o ensino hoje exige um professor em permanente situação de investigação, o que implica condições de trabalho, formação adequada, criatividade, vontade e compromisso político.” (FONSECA, 1996, p.108). No caso específico deste estudo, a investigação contribui para a apreensão da realidade que envolve os professores no que toca à formação e os saberes constituídos para o ensino de História.

Dessa forma, a justificativa da escolha deste objeto de estudo leva em conta as transformações do mundo atual, envolvendo aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, culturais e pedagógicos, gerando uma sociedade em constante mudança e exigindo de seus profissionais uma formação que acompanhe tais mudanças. No caso do professor de História, esses docentes têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de vários contextos e temporalidades. Logo, a investigação também contribuirá com o debate em torno da constituição de saberes relativos ao ofício docente para o ensino de História.

Efetivamente, no exercício da docência, o professor de História depara inquietações que surgem neste percurso e com o enfrentamento de alguns desafios, como ressalta Bittencourt:

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadorias. (2006. p. 14).

Nesse sentido, o professor de História necessita mobilizar vários saberes para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GUATHIER, et al 1998). Por isso, nos questionamos: em que aspectos a formação inicial recebida no curso de História foi importante para a constituição do saber e da prática do trabalho docente desses professores? Como a formação continuada foi (ou é) útil no trabalho desses professores? Como pensar essa relação: sujeitos, saberes e práticas no exercício da docência? As indicações conduzem ao seguinte problema de pesquisa: Como se dá a constituição dos saberes docentes no percurso formativo dos professores de História de Icó-CE?

Com base na problemática estabelecida, traçamos o objetivo geral de compreender o processo formativo do professor de História de Icó-CE e a constituição dos saberes docentes referentes ao ensino de História. Como objetivos específicos, determinamos descrever o percurso da disciplina História no Brasil e a constituição do campo de ensino de História; caracterizar as instituições onde atuam os professores de História e os percursos de formação e identificar que saberes docentes são constituídos pelos professores para o ensino de História.

As indicações metodológicas para a consolidação do trabalho dissertativo foram definidas mediante abordagem de pesquisa qualitativa, centrada no estudo de caso múltiplo. Participaram da pesquisa sete professores de História, que ministravam aulas no ensino médio em escolas da rede pública estadual. A técnica de coleta de informações utilizadas com os professores recaiu nas entrevistas semiestruturadas. Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental, em que procuramos verificar as matrizes curriculares das duas escolas que participaram da pesquisa, para compreender os critérios de escolha dos conteúdos que os professores mencionaram nas entrevistas, bem como o projeto político-pedagógico.

Os relatos dos professores entrevistados foram gravados em áudio com a anuência dos participantes. Para obtenção do consentimento de publicação das informações coletadas nas entrevistas, utilizamos o Termo de Consentimento e Livre

Esclarecido – TCLE, em que resguardamos o anonimato dos sujeitos. Referente aos aspectos éticos, e também legais, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, respeitando a Resolução de nº 466/2012, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, na qual o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE informado pelo CEP foi 16803913.0.0000.5534.

Com os questionamentos explicitados e a definição das escolhas metodológicas, tomamos três categorias para análise, que foram: formação docente, saberes docentes e ensino de História. Na primeira, descrevemos as formações acadêmica, continuada e em ensino de História. Em relação à categoria saberes docentes, ressaltamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História, os saberes incorporados no convívio com os professores, alunos e gestores, bem como os saberes alcançados na convivência com a escola no exercício docente, na qual objetivamos a identificação da constituição dos saberes para a especificidade do ensino de História. Além das duas categorias anteriormente aludidas, para a terceira categoria, denominada ensino de História, objetivamos a caracterização das aprendizagens em ensino de História, das práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, os referenciais teóricos que fundamentam a prática e os critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas.

A dissertação está distribuída em cinco capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Na Introdução contextualizamos o objeto de estudo, os objetivos e como se deu a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, **Ensino de História: Caminhos Trilhados**, buscamos contextualizar o ensino de História como campo de pesquisa, já que a nossa investigação trata da formação e da constituição dos saberes dos professores que atuam nessa área de ensino. Daí a necessidade de compreender como se constitui essa área de estudo e perceber as mudanças e permanências que incidem sobre a historiografia, a formação acadêmica, a escola e o professor que atua na educação básica. Discorreremos sobre a Perspectiva histórica da disciplina de História, considerando que se torna relevante recuperar o caminho que o ensino dessa disciplina percorreu. Realizamos ainda uma descrição do ensino de História e sua ligação com o mundo acadêmico, analisando que esse campo de estudo transitando entre a área de História e Educação e possuem pesquisas, associações,

publicações e eventos consolidados. Tecemos considerações acerca do instrumento legal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que tomam como referência uma concepção de ensino e aprendizagem para a História. Ainda nesse capítulo, incluímos a Educação histórica, a qual se preocupa com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica de crianças e jovens.

No terceiro capítulo, **Tramas da História: Lugar da Investigação, Cenários e Histórias das Instituições e dos Personagens**, trazemos, inicialmente, a definição do conceito de lugar, para descrever o local da realização da pesquisa e o contexto em que as instituições escolares pesquisadas estão inseridas. Deixamos descritas as falas dos sujeitos da pesquisa, na busca da formação acadêmica, das escolhas, mediante as possibilidades e limitações que o lugar em que estão inseridos pode oferecer. O intuito foi perceber como, na realidade descrita, os sujeitos se tornaram professores, trilharam seus percursos de formação, fizeram suas escolhas para seguir na docência e constituíram os saberes para o ensino de História.

No quarto segmento, **Ensinar e Aprender História: Percursos dos Professores de História de Icó-CE**, discorreremos sobre a metodologia utilizada, ou seja, a abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso múltiplo. Apresentamos ainda a coleta de dados e a respectiva análise, para a qual tomamos as categorias e subcategorias já descritas. Nas Considerações Finais - cap. 5 - tecemos algumas considerações mediante a análise das categorias com foco nas entrevistas e no referencial teórico, com a finalidade de compreender a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História.

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo apresentamos a constituição do ensino de História como campo de pesquisa. Para a organização do capítulo, inicialmente, abordamos sobre a Perspectiva histórica da disciplina História, considerando que se torna relevante, recuperar o caminho que o ensino dessa disciplina percorreu. Em seguida descrevemos o ensino de História e sua ligação com o mundo acadêmico, com o intuito de mostrar que esse é um campo de pesquisa consolidado e que transita entre a área de História e Educação. Também tecemos considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, como instrumento legal que tomam como referência uma concepção de ensino e aprendizagem e incidem sobre a composição do livro didático, ferramenta de trabalho dos professores, bem como na escolha dos conteúdos. Para finalizar o capítulo, incluímos a educação histórica a qual centra seu foco na necessidade de conhecer e analisar questões relacionadas à tarefa do ensino de História na formação da consciência histórica, na fundamentação de um ensino de História capaz de promover aprendizagens significativas, no sentido de que existe uma intenção de agir mais significativamente na aprendizagem, identificando as ideias sobre determinado conteúdo histórico e daí buscar constituir o conhecimento considerando o que os estudantes já sabem previamente. O objetivo do capítulo é, portanto, compreender como se constitui essa área de estudo e perceber as mudanças e permanências que incidem sobre a historiografia, a formação acadêmica, a disciplina História, a escola e, conseqüentemente, sobre o professor que atua na educação básica, sujeitos dessa pesquisa, já que a nossa investigação trata da formação e da constituição dos saberes dos professores que atuam nessa área de ensino.

É importante lembrar que ao longo dos anos, o ensino dessa disciplina no Brasil é assinalado pela historiografia e suas mudanças, apoiados pelos aspectos políticos e sociais, esse movimento acarretou modificações no âmbito escolar e acadêmico. Essas alterações advêm sobre o ensino-aprendizagem por meio de mudanças e permanências de conteúdos e métodos que são desenvolvidos na sala de aula. Dessa forma, discutir sobre a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História de Icó, Ceará, Brasil, remete a contextualização

desse campo de estudo tendo em vista os caminhos trilhados na constituição da disciplina.

## **2.1 Perspectiva histórica da disciplina História**

Compreendemos ser necessário abordar os caminhos trilhados pela disciplina História. Para tanto, trazemos cortes temporais para situar o ensino dessa disciplina em distintas temporalidades, desde o período colonial, em que o foco era a formação da moral católica, ao surgimento dos Annales, com uma pluralidade de abordagens e fontes.

Durante o período colonial, a educação ficou ao encargo da Igreja Católica, especialmente da Companhia de Jesus, principal ordem religiosa atuante nesse período, constituindo referência na educação brasileira. Anteriormente a esse período, pois não existia uma educação formal, embora houvesse em terras brasileiras povos de uma diversificada cultura. Assim, a educação, além de restrita, era diretamente vinculada às ideias religiosas e o foco da história ensinada era praticamente história bíblica ou hagiográfica, ou seja, consistia na descrição da vida de algum santo, beatos e servos de Deus proclamados pela Igreja Católica, pela sua vida e pela prática de virtudes heroicas. Dessa forma, era, na verdade, uma matéria incumbida de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica.

Assim, durante o período colonial, a educação tinha o papel de colaborar na catequese, já que a educação estava vinculada à Igreja Católica. Dessa forma, o ensino de História no Brasil é assinalado pela historiografia e suas mudanças, mediado pelos aspectos políticos e sociais, movimento que acarretou modificações no âmbito escolar e acadêmico. Essas alterações incidem sobre as formas de aprender e ensinar História por meio de mudanças e permanências que abrangem essa disciplina. Uma mudança significativa ocorreu após o término do período colonial, com a inserção da disciplina no currículo, considerando que:

História sagrada e a História profana, ou civil, acabavam por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império. (FONSECA, 1998, p. 47).

Assim, uma vez ocorrida a separação Brasil-Portugal e a constituição do Estado brasileiro, a disciplina História foi introduzida no currículo, mas com significativa influência da Igreja Católica, haja vista a História Civil estar articulada a História Sagrada<sup>1</sup>. É importante lembrar que “a História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade”. (NADAI, 1992, p.144). Neste contexto, surgiram os primeiros manuais escolares, como o produzido por Joaquim Manuel Macedo, professor do Colégio Pedro II, do qual emanavam as tendências educacionais para o resto do País. Os primeiros compêndios escolares escritos no Brasil ficaram a cargo dos intelectuais do Império. Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, que fora estruturado para ser o estabelecimento-padrão do ensino secundário no império, e da Escola Militar, no Rio de Janeiro, esses manuais começaram a ser produzidos pelos membros dessas instituições.

Assim, um manual escolar de destaque e um dos primeiros livros didáticos de História do Brasil, foi *Lições de Historia do Brazil* (1861), de Joaquim Manuel de Macedo<sup>2</sup>, obra publicada pela Livraria Garnier, patrocinada, pelo IHGB e que possuiu grande penetração na sociedade, sendo utilizada da segunda metade do século XIX ao início do XX.

Vale salientar a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, que, amparado pelo próprio Imperador, assumiu a missão de escrever a história do País, bem como a busca pela constituição da identidade nacional. Assim, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na década de 1840, apareceu com a função de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos”. (SCHWARCZ, 1993, p. 99). Sua produção influenciou

---

<sup>1</sup>Estudo que demonstrou a permanência do entrelaçamento entre moral, fé e história nos discursos dos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Primeira República foi o estudo de HRUBY, Hugo. “O templo das Sagradas Escrituras: o IHGB e a escrita da História do Brasil (1889-1912)”. *História da Historiografia*, nº 2, 2009 p.51-69. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/issue/current>.

<sup>2</sup> Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) nasceu no Rio de Janeiro, foi jornalista, romancista, membro do IHGB e do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte; foi também professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II. Macedo escreveu peças de teatro, contos e romances; suas obras mais conhecidas são *A Moreninha* (1844), *O Moço Loiro* (1845) e *Os Dois Amores* (1848).

o ensino escolar, principalmente no tocante à história de um caráter civilizacional, vinculando a História do Brasil à História Europeia, então modelo de civilização. Posteriormente, Jonathas Serrano<sup>3</sup>, também escreveu manuais para o ensino de História.

Com o advento da República, a disciplina História passou a ocupar um papel importante na propagação das ideias de patriotismo, assim, em seus primeiros anos não representou grandes transformações no ensino de História, ocorrendo no período uma maior preocupação com o civismo. Por essa razão, cresceu a utilização de biografias como forma de exaltar pessoas exemplares no amor e doação à Pátria, como forma de concretizar o sentimento cívico nacional e a história religiosa nesse período perdeu seu espaço. Sobre as mudanças do ensino da História na República Fonseca menciona que:

Foram às reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos. Nessa concepção os homens não aparecem como construtores da História; ela é conduzida pelos 'grandes vultos', cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. (1998 p. 57,58, grifos do autor).

O que transcorreu foi o projeto integrador de Vargas que, entre outras propostas, tendia a centralizar o processo educacional em caráter nacional, tendo como foco a redução das liberdades regionais e o fortalecimento da União. Nesse sentido, ocorreu o enaltecimento de personagens republicanos como Tiradentes, por exemplo, bem como a utilização de biografias destes “heróis” e o ensino de História do Brasil centrado na ideia de História “fundada na compreensão dos grandes acontecimentos” e voltada para o fortalecimento dos “sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações com a Pátria e a humanidade” (FONSECA, 1998, p. 54).

---

<sup>3</sup>SERRANO, Jonathas – Como se ensina a história. São Paulo: Editora Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1935. O autor já havia publicado um manual da mesma natureza, em 1917, dirigido a professores da escola primária. Era professor do Instituto de Educação e do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Produziu também vários manuais didáticos de história geral e do Brasil, destinados a alunos.

Até mesmo após o fim do governo Vargas, período em que houve menor intervenção estatal, a disciplina História escolar pouco se afastou dos conceitos tradicionais que vinham norteando o seu ensino e, após o golpe de 1964, História e Geografia se fundiram em Estudos Sociais, sendo despojada de um senso crítico para atender as ideias do novo regime. Fonseca aponta que a concepção dos Estudos Sociais consistia em ajustar o aluno ao meio de modo que ele fosse um cumpridor dos deveres.

Segundo as determinações do próprio conselho Federal de Educação a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a 'convivência cooperativa' e para suas futuras responsabilidades como cidadão no sentido do 'cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, com o Estado e a nação'. (FONSECA, 1998 p. 57,58, grifos da autora).

Com o processo de abertura política, no fim da década de 1970, os profissionais das áreas de História e Geografia se mobilizaram para o fim da disciplina Estudos Sociais e a volta das disciplinas de forma autônoma. E, terminado regime, as disciplinas voltaram a existir isoladamente. Assim, o ensino da História emergiu dentro de uma pluralidade de abordagens teóricas, percorrendo positivismo, marxismo, os Annales e a Escola Nova, que propôs pensar novos problemas, outras abordagens e diversificados objetos para a História.

## **2.2O ensino de História e sua ligação com o mundo acadêmico**

O processo político de redemocratização que levou ao fim do regime militar (1964-1985) provocou mudanças no ensino da História, que passou a ser tomado como objeto de pesquisa no Brasil, com maior intensidade, no final da década de 1970 e início de 1980. O trabalho de Margarida Maria Dias de Oliveira demonstra que em trajetória (pessoal), as razões que levaram a se constituir como uma pesquisadora do ensino de História. Ela aponta que os marcos para historiar a pesquisa sobre o ensino de História no Brasil trazem algumas datas e períodos sempre todas como referência.

As datas de 1969 e 1972 com os livros de Mirian Moreira Leite e Terezinha Deusdará, são sempre apontadas como as datas iniciais desse campo. Já

se criaram, também, alguns lugares comuns como o da década de 80 do século passado ser o momento do “repensando” e também um momento de relatos de experiências, de trabalhos iniciais sobre os livros didáticos; a década de 90 com estudos de reformas e assim por diante. (OLIVEIRA, 2013, p. 231).

Percebe-se que, durante a década de 1980, a formação de professores do ensino de história passou a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos, provavelmente, motivada pelas experiências praticadas pelos professores de História em várias escolas da educação básica. Essa movimentação chegou à ANPUH- Associação Nacional dos Professores de História, ocorrendo que:

A ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e, nos dois Simpósios seguintes (1979 e 1981), consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Assim, as experiências praticadas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de História, bem como a necessidade de criação de laboratórios de ensino nas instituições de ensino superior<sup>4</sup>, entidades e grupos de pesquisa para atender as demandas da área, como se pode ver a seguir.

INSTITUIÇÃO	SITE
Colégio Pedro II – Rio de Janeiro	<a href="http://www.mphistoriavirtual.com/">http://www.mphistoriavirtual.com/</a>
Núcleo de Estudos em História e Memória – NEHM Jr. – IFBaiano – Catu	<a href="http://nehmjuniior.webnode.com/">http://nehmjuniior.webnode.com/</a>

**Quadro 01:** Entidades relacionadas ao Ensino de História – Laboratório de Ensino de História no Ensino de Nível Básico

Esses laboratórios são voltados para a educação básica e desenvolvem projetos com o intuito de desenvolver novas metodologias para o ensino da História.

<sup>4</sup>Os Laboratórios de Ensino de História foram espaços criados nas universidades para vivenciar situações e experiências ligadas ao ensino de História, tendo se destacado, por exemplo, os laboratórios da Universidade Estadual de Londrina - UEL e da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, inclusive com uma produção bibliográfica significativa.

INSTITUIÇÃO	SITE
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	<a href="http://www2.uel.br/laboratorios/la_bhis/">http://www2.uel.br/laboratorios/la_bhis/</a> <a href="http://gtenshist.webnode.com.br/">http://gtenshist.webnode.com.br/</a> <a href="http://www.laboratiodeensinodehistoria.com/">http://www.laboratiodeensinodehistoria.com/</a>
Universidade Estadual Santa Cruz (UESC)	<a href="http://www.uesc.br/nucleos/lahige/index.php">http://www.uesc.br/nucleos/lahige/index.php</a>
Universidade Estadual de Goiás	<a href="http://www.coracoralina.ueg.br/index.php?pagina=conteudo/laboratorios/historia/historia.php">http://www.coracoralina.ueg.br/index.php?pagina=conteudo/laboratorios/historia/historia.php</a>
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<a href="http://www.historia.ufg.br/sites/historia/pages/20052">http://www.historia.ufg.br/sites/historia/pages/20052</a>
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	<a href="http://www.lapeduh.ufpr.br/">http://www.lapeduh.ufpr.br/</a>
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):	<a href="http://www.fae.ufmg.br/labepeh/">http://www.fae.ufmg.br/labepeh/</a> <a href="http://www.fafich.ufmg.br/~cgradfil/laborat01-projeto.html">http://www.fafich.ufmg.br/~cgradfil/laborat01-projeto.html</a>
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	<a href="http://www.historia.facip.ufu.br/lapeh/pedagogico.pdf">http://www.historia.facip.ufu.br/lapeh/pedagogico.pdf</a> <a href="http://www.historia.facip.ufu.br/lapeh/">http://www.historia.facip.ufu.br/lapeh/</a>
Oficina de História (UERJ)	<a href="http://www.oficinasdehistoria.com.br/">http://www.oficinasdehistoria.com.br/</a>
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	<a href="http://www.ce.ufes.br/laboratorios/lahis.asp">http://www.ce.ufes.br/laboratorios/lahis.asp</a>
Universidade Federal Fluminense (UFF)	<a href="http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=14&amp;Itemid=22">http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=14&amp;Itemid=22</a>
Universidade de São Paulo (USP)	<a href="http://www.fflch.usp.br/dh/lemad/">http://www.fflch.usp.br/dh/lemad/</a>
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	<a href="http://www.leh.faed.udesc.br/index.php">http://www.leh.faed.udesc.br/index.php</a>

**Quadro 02:** Laboratórios universitários de ensino de História

Os laboratórios de ensino de História nas universidades constituem um conjunto de ações que envolvem pesquisa, extensão e ensino, tendo como objetivo proporcionar formação continuada e em serviço para professores da área de História do ensino fundamental e médio. Esses laboratórios, geralmente, possuem objetivos comuns como: estabelecer um espaço de apoio aos professores de História, docentes da educação, por meio de discussões teórico-metodológicas, troca de experiências e acompanhamento, envolvendo o processo ensino-aprendizagem da disciplina História; contribuir para formação profissional dos acadêmicos do curso de História; elaborar recursos didático-pedagógicos para utilização pelos professores ensinos fundamental e médio; constituir um banco de dados sobre as experiências realizadas pelos professores; e produzir bibliografia acerca do ensino de História.

Dessa forma, esses laboratórios constituem espaços de estudos, debates e produção bibliográfica a respeito do ensino de História, bem ocorre com as associações de História/Ensino de História, tais como: Associação Nacional de História - ANPUH; Associação Brasileira de Ensino de História- ABEH; Associação Brasileira dos Pesquisadores de História e Genealogia-ASBRAP e a Sociedade Brasileira de História da Educação– SBHE.

Essas entidades atuam de maneira sistemática no campo da História e possuem seus eventos e publicações voltados para os pesquisadores da área. A ANPUH é uma associação científica, fundada em 1961, que congrega professores e pesquisadores de História e tem por objetivos: o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; o estudo, a pesquisa e a divulgação historiográfica e a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse para os estudos históricos.

A ANPUH promove o intercâmbio de ideias de seus associados, por meio da realização de reuniões periódicas, publicações, realização de simpósios nacionais e encontros estaduais, bem como de outros eventos de interesse da área.

A ANPUH Nacional tem sede em São Paulo e núcleos nas diversas unidades da Federação. Suas atividades são desenvolvidas pela Diretoria Nacional, pelos núcleos regionais e/ou em cooperação com organizações similares.

A ABEH apoia dois principais eventos: Perspectivas do Ensino de História - PEH e Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – ENPEH, que teve sua primeira edição 1993 e firmaram uma discussão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas realizadas sobre Ensino de História, na interface com a Educação e a História. Como resultado desse movimento e do significativo acúmulo de conhecimentos produzidos sobre o ensino de História nos cursos de pós-graduação, observa-se a crescente definição de objetos, fontes, metodologias e diálogos interdisciplinares.

A ASBRAP, fundada em 1993, tem como finalidades:

a- Promover o intercâmbio entre pesquisadores de História, Genealogia e demais ciências afins, de todo o território nacional, bem como integrá-los com os arquivos de fonte primária existentes no País.

b- Promover, em âmbito nacional, cadastramento de arquivos civis, militares, eclesiásticos, diplomáticos, universitários, particulares e outros, bem como o estudo e a divulgação de sua documentação.

c- Coordenar e divulgar projetos de pesquisa em todo o território nacional, podendo firmar convênios e promover publicações de pesquisas.

d- Promover cursos e palestras de História, Genealogia e ciências correlatas.

e- Despertar o interesse das autoridades e do público em geral, para a importância dos arquivos.

f- Apresentar propostas de melhorias no atendimento aos pesquisadores e na preservação de documentos.

g- Colaborar com entidades e com órgãos públicos em todas as iniciativas que a ASBRAP julgar por bem.

h- Credenciar pesquisadores junto às entidades e aos arquivos públicos e privados, nacionais e estrangeiros.(ESTATUTO ASBRAP, 1993).

i- Envidar esforços junto às autoridades competentes com vistas ao reconhecimento e regulamentação da profissão de pesquisador em História e Genealogia.

A SBHE foi fundada em 1999 e tem como objetivos:

I. Congregar profissionais brasileiros que realizem atividades de pesquisa, bem como de docência em História da Educação;

II. Realizar e fomentar estudos de História da Educação;

III. Estimular estudos interdisciplinares, promover intercâmbio com congêneres nacionais e internacionais, favorecendo a participação de especialistas de áreas afins;

IV. Propiciar o cultivo da crítica e do pluralismo teórico na área e em suas atividades;

V. Estimular diferentes formas de divulgação das produções em História da Educação;

VI. Organizar e promover eventos, seminários, cursos e outras iniciativas similares, podendo interagir com associações congêneres com vistas à atualização do conhecimento e à socialização das experiências realizadas na área. (ESTATUTO SBHE, 1999).

Essas entidades são espaços que agrupam pesquisadores do campo da História, da Educação e áreas afins e que promovem o debate, a reflexão e as pesquisas desenvolvidas.

#### **GRUPOS DE PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA REGISTRADOS NO CNPq ÁREA DE HISTÓRIA**

<b>GRUPO DE PESQUISA</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Consciência histórica e práticas culturais: religião, alimentação, saúde e ensino.	UFG
Cultura, Diversidade e Ensino de História.	UNEMAT
Desafios Contemporâneos do Ensino de História.	FGV
Educação e Religião: perspectivas históricas.	UENP
Ensino de História.	UENP
Ensino de História, memória e culturas.	UDESC
GISEH – Grupo de Investigações sobre o Ensino de História	UFPEL
GRESH – Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos	UFRPE

Grupo de Estudo, Ensino e Pesquisa em História.	UNICRUZ
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História	UFMS
Grupo de Pesquisa em Ensino de História – GPENH	UEFS
HISTÓRIA, CULTURA E ENSINO	UEPB
História e Ensino	UFT
História e Ensino	URCA
História e ensino de História	UEL
Historia: ensino e pesquisa	UNEB
Historiografia e Ensino de História	UFMS
Interfaces entre Ensino de História, História Local/Regional e Educação Patrimonial	IF Goiano
LABEH – Laboratório de Ensino de História	UNB
Memória e Narrativas: Espaços da História	UFRN
Oficinas de História	UERJ
Patrimônio, Memória e Educação	UFSC
Rede de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de História	UEL

**Quadro 03:** Distribuição dos grupos de pesquisa em ensino de História registrados no CNPq na área de História

### ÁREA DE EDUCAÇÃO

Conhecimento, ensino e aprendizagem da história	UNIFAL/MG
CRONOS – História Ensinada, Memória e Saberes escolares.	UFJF
Cultura, práticas escolares e educação histórica.	UFPR

Ensino de História	UFES
Educação, História e Memória.	UFES
Ensino de História e de Ciências Sociais	UFF
Estudos históricos: memória, identidade e ensino de História.	UEM
GEPEGH – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia.	UFU
Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação – GEPHE	UFPA
Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI	UEPG
Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia	UERN
Grupo de Pesquisas sobre Ensino de História	UFS
História da Educação e Ensino de História: saberes e práticas	UFF
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa no Ensino de História	UFSC
PEABIRU: Ensino de História e Cultura Contemporânea	UEL
Saberes Históricos: ensino de história, historiografia e patrimônios.	UFPB

**Quadro 04:** Distribuição dos grupos de pesquisa em ensino de História registrados no CNPq na área de educação. Pesquisa realizada em março de 2013 e atualizada em outubro de 2013.

Observa-se que as pesquisas registradas no CNPq tendo como foco o ensino de História, se inserem na História e na Educação, no entanto, “a maioria dos programas de História não reconhece o ensino de História como objeto de pesquisas ou trata-o, quando muito, como um objeto menor”. (CUNHA, 2011, p. 224). Não obstante, esta realidade vem se alterando com a inserção de linhas de pesquisa em ensino de História nos programas de História – a exemplo dos programas da UFPB

e da UEL - e o acolhimento de projetos relacionados ao ensino nas linhas em curso. De acordo com Ernesta Zamboni (2005), um recorte panorâmico no campo permite perceber que as investigações realizadas se caracterizam pela multidisciplinaridade e multirreferencialidade, pois nelas se entrecruzariam “diferentes saberes, diferentes áreas do conhecimento” [...] (2005, p. 37). Essa autora verifica que as pesquisas sobre o ensino de História se consolidaram no Brasil durante a década de 1990, tendo um significativo crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas e uma diversificação nas abordagens adotadas. Desta forma, aglutinam-se investigações baseadas em certas categorias centrais, como: a formação de professores de História, a História do ensino de História, o livro didático História, o currículo de História, as práticas pedagógicas dos docentes da disciplina, a circulação de saberes históricos em espaços não escolares.

### **2.3 Instrumento legal para o ensino de História: eixos referenciais**

Na constituição do ensino de História, considera-se a necessidade de abertura para a discussão das abordagens, e da análise do ensino de História, sobretudo, quando da redemocratização no Brasil. As reformulações curriculares ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990 – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, os Programas Curriculares das Secretarias Estaduais e Municipais, as Diretrizes Curriculares – foram articuladas aos discursos educacionais e históricos. Assim, no âmbito das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de ensino médio, em 1999, acrescido do PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2002.

Dessa forma, foi encaminhada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, pelo Ministério da Educação, aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua composição, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) teve origem na proposição que o fracasso escolar indicava a necessidade de se tomar como referência uma

concepção de ensino e aprendizagem que possibilitasse maior interação dos alunos com a realidade. Assim, com base nesses pressupostos, seria possível o aluno

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. (BRASIL, 1998, p.73).

Mencionado documento aborda a forma como jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Supondo-se que os jovens sempre participam, ao seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula, o documento demonstra ainda o entendimento, de que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, pois o que se torna significativo e também relevante consolida seu aprendizado. (BRASIL, 1998, p. 38). É importante mencionar que esse documento aborda o cuidado com o ensino da História com foco nos objetivos que o aluno da educação básica deve alcançar com o ensino de História:

a apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, não se trata de fazer que os estudantes estejam a par das discussões historiográficas, mas instigar por meio do ensino de História uma prática que “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana”. (RÜSEN, 2007, p. 133).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais anunciam a ampliação da diversidade de formas de ensinar e de aprender história, ocorrendo na prática

docente uma “pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história, desenvolvida nas redes pública e privada”. (FONSECA, 2003, p.36).

Sendo assim, compreender o processo formativo do professor e como se dá a elaboração dos saberes do ensino de História em Icó,CE-Brasil, remete-nos a pensar sobre essa pluralidade de concepções no ensino de História e como ocorre efetivamente em sala de aula, haja vista que

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 ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para busca uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2005 p.183).

Nessa perspectiva, a LDB-9394/96, nos artigos 26 e 36, esclarecem que o ensino fundamental e médio deve ter uma base nacional, destacando a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania. Reportando-se ao texto da LDB, encontra-se uma indicação a respeito do ensino de História. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das variadas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias (Art. 26, parágrafo 4º).

É importante ressaltar que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil esteve presente nas aulas de História, no entanto, com o foco no tema da escravidão negra africana, onde o negro africano aparece na condição de cativo submisso. A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e ensino médio. A proposta da Lei é a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Para tanto, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade nacional, em que os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, as suas contribuições.

Dessa forma, a determinação dos instrumentos legais para o ensino de história incide sobre a formação docente, os saberes que são mobilizados pelos professores e a abordagem dos conteúdos praticados em sala de aula.

#### **2.4 Educação histórica: trilhas do campo de pesquisa para o ensino de História**

Em torno do debate pertinente ao ensino de História, surge, pois, uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, enfaticamente desenvolvido em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Portugal, com algumas ramificações no Brasil. Na acepção de Barca,

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (2005, p.15).

O debate iniciado no Brasil nos últimos anos a respeito da Educação Histórica resulta do diálogo entre professores brasileiros e docentes de outros países, sobretudo, da Inglaterra e Portugal. Assim, as investigações em Educação Histórica se inserem no campo denominado como Cognição Histórica. Segundo Barca (2005), as pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História se filiam em linhas teórico-metodológicas diversas e, com suporte em fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática, desenvolvem abordagens diferentes. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica é expressa, atualmente, com fundamentação científica própria assuntada 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.

É importante lembrar que a educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador está nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen<sup>5</sup>. Este defende o argumento de que: “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens.” (2006, p.8). Como exemplo, dos estudos realizados no Brasil, no campo da Educação Histórica, situam-se os estudos feitos no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica e das dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa Escola, Ensino e Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A investigação no campo da Educação Histórica acontece também na Universidade Estadual de Londrina com origem no trabalho do grupo de pesquisa História e Ensino de História certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo agrega professores pesquisadores e alunos de iniciação científica e mestrado cujas atividades de pesquisa têm como foco o Ensino de História e, mais especificamente, a Educação Histórica, e do Mestrado em Educação, sobretudo, a linha de pesquisa Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação no núcleo de investigação: – História, Cultura, Escola e Ensino.

No tocante a essa produção desenvolvida no Brasil no campo da Educação Histórica, Schmidt e Garcia (2006, p. 27) informam que:

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em Educação Histórica, assumidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

De modo geral, as investigações e reflexões ocorrentes no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica estão relacionadas aos estudos que têm como objeto e objetivo a didática da História, bem como as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Esse foco de estudo se justifica, na medida em que a aprendizagem histórica passou a ter como parâmetros as categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria Ciência da História.

---

<sup>5</sup>Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, atualmente tem sido referência na definição e constituição do ensino e aprendizagem histórica situados na própria História. O ensino de História tem hoje, também, como referência, várias investigações, como as desenvolvidas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries.

Essas categorias e processos é que orientam a constituição do pensamento histórico, justificando a autoexplicação da História como disciplina escolar e a sua identificação como matéria específica e com metodologia própria.

O ensino de História, no entanto, ainda constitui campo de embate no âmbito acadêmico. Para Cerri (2003), esse debate é mais do que uma questão meramente administrativa ou um embate de interesses por parte de grupos diferentes dentro da academia. A discussão sobre onde deve ficar a prática de ensino de História e outras disciplinas reflete questões de caráter teórico mais profundo, que poderíamos traduzir por quem ou qual disciplina tem legitimidade para pesquisar o ensino de História e formar o seu professor. Para o autor, a formação do professor é a soma de múltiplas contribuições e envolve a disputa pelo comando e hegemonia de sua condução.

Assim, de modo geral, existe um estranhamento por parte de muitos historiadores diante da tentativa de inserção dessas temáticas no campo de pesquisas históricas. Ainda se faz presente entre muitos espaços acadêmicos a perspectiva de que o ensino de história como objeto de pesquisa pertence ao *locus* da educação e não da História. Nesse debate adentram divergências acerca da metodologia de pesquisa do historiador, o tratamento das fontes, a análise de dados, o que de certa forma, constitui um desafio a mais para o pesquisador da Educação Histórica. Dessa forma, a constituição do ensino de História está presente no trabalho de pesquisadores que estão institucionalmente ligados a História e à Educação, principalmente, valendo-se de conceitos, métodos e técnicas dessas e de outras ciências, sendo assim, existe uma área de interesse interdisciplinar que é compartilhada por profissionais diversos, dentro e fora da academia, o que normalmente, compõe possibilidades para o debate e a produção do conhecimento.

Assim, as reflexões ocorridas no âmbito acadêmico apontam que investigar o papel da prática da História por meio do recorte do ensino constitui um desafio ligado não só às necessidades da Educação Histórica, mas à ciência histórica como um todo. Pois, a problemática dessa pesquisa se liga diretamente às necessidades investigativas de uma História atenta com a reflexão didática do uso da história na vida prática, bem como aponta a importância para os debates acerca da atividade do próprio historiador.

Nesse âmbito, a Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico, existindo, assim, a necessidade de a história ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Nessa perspectiva, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como, por exemplo, a formação da consciência histórica.

Sobre o conceito de consciência histórica, Barca (2007, p.117) menciona:

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica, constitui atualmente um dos objetos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias históricas de jovens acerca dos usos da história no cotidiano.

O conceito de consciência histórica, conforme a teoria delineada por Jörn Rüsen (2001), mostra que, para esse autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro, cujas funções essenciais são a orientação temporal e a criação de identidade. A consciência histórica é a consciência humana que fornece sentido temporal à vida, pois relaciona, num *continuum* temporal, passado, presente e futuro. Nesse sentido, Barca defende a noção de que

Ter consciência histórica não implica a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas a discussão, tal como as produções histórias concretas permanecem sujeitas a desconfirmação. (2009, p.54).

Assim, as abordagens no tocante à consciência histórica estão abertas á discussão, que considera diversos debates e a proposição da Educação Histórica privilegia uma vertente que procura, por meio de dados empíricos, possibilitar um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História. Isto porque, essas pesquisas pressupõem que a aprendizagem da História seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, capaz de proporcionar ao aluno uma compreensão da vida humana e abrange a preocupação com os usos que os alunos fazem da história em detrimento de sua orientação temporal.

Delimita-se, com efeito, um campo de estudo, baseado no pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige dos professores uma compreensão acerca das ideias históricas dos estudantes. Compreende-se, pois, o ensino de História como um processo que se constitui e se reconstitui na trajetória percorrida, como observa Fonseca:

Considero importante não separarmos a investigação o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder, especialmente das relações entre as universidades e indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio. (2003, p. 15).

O nosso objeto de investigação transita no ensino de História. Por isso, traçamos a constituição desse campo de estudo e destacamos aqui os caminhos trilhados e o debate que circunda a disciplina História, bem como a legislação e os documentos de referência. Portanto, descrevemos tais aspectos, uma vez que a formação de professores não se desvincula desse contexto. É necessário, pois, entender esse contexto para compreender os percursos de formação dos professores e a constituição dos saberes docentes para o ensino de História. Para tanto, se faz necessário caracterizar o contexto econômico, social, cultural e educacional, em que os professores estão inseridos e as instituições em que atuam. Tema que será tratado no capítulo seguinte.

### **3 NAS TRAMAS DA HISTÓRIA: LUGAR DA INVESTIGAÇÃO, CENÁRIOS E HISTÓRIAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS PERSONAGENS**

[...] no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (Tardif).

#### **3.1 Icó, CE – Brasil: estudo sobre o lugar**

Com este capítulo, objetivamos caracterizar do lugar da realização da pesquisa, das escolas e dos sujeitos desta investigação. Apresentaremos, primeiramente, o conceito de lugar e sua caracterização. Em seguida, nos remetemos à abordagem da educação de nível superior, com escopo nas especificações para a formação de professores. Posteriormente, enfocamos o projeto político pedagógico das escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa. Finalizamos o texto, referindo-nos à formação docente dos sujeitos da pesquisa, que, por meio de suas narrativas, expressam a busca pela formação acadêmica, as escolhas que tiveram que fazer mediante os limites e possibilidades que o lugar em que estão inseridos pode oferecer.

Apreender o lugar significa contextualizá-lo em suas acepções teóricas. Milton Santos, ao discutir as metamorfoses do espaço habitado, observa que o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico. Este celebrado autor,

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar. (SANTOS, 1994, p. 97).

Os conceitos de lugar e não lugar<sup>6</sup> são utilizados em diversas áreas do conhecimento, incluindo estudos sobre as relações humanas ou até mesmo trabalhos sobre o mundo virtual que definem variados usos para o lugar e o não-lugar. Para cunhar o significado de lugar, alguns autores se apoiam na ideia de espaço físico assim, como defende Giddens (apud FRATUCCI, 2000, p.124), quando acentua que o lugar é “cenário físico da atividade social”.

No cenário físico, o homem pode produzir uma relação estreita com o espaço onde ele vive. É neste espaço que o homem realiza suas experiências pessoais e coletivas, criando sua identidade por meio da História. Essa relação entre o espaço e o homem, institui o “lugar”. Na acepção de Ana Fani Alessandri Carlos,

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante uma construção de uma rede de significados e sentidos pela história civilizadora produzindo a identidade. Aí o homem se reconhece porque aí vive. (1999, p.28).

Dessa forma, a principal característica do lugar é a identidade que o homem cria com ele. Assim, o lugar representa a constituição física ou simbólica do espaço referido por todos aqueles que criam uma afetividade com esse lugar, dando a ele um sentido de pertença ao mundo onde a pessoa vive. Com efeito, o lugar poderia possuir distintas escalas, desde o pequeno lugar, formado pela experiência da pessoa com o mesmo, até o Estado, por meio do desenvolvimento e a identificação de elementos como a arte, a educação, a cultura e a política.

Há de se considerar, também, que o lugar é, ao mesmo tempo “princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa. (...). Eles se pretendem (pretendem-nos) identitários, relacionais e históricos” (AUGÉ, 1994, pp. 51-52). Nessa perspectiva, é no lugar onde as relações sociais acontecem de forma positiva, ou seja, o lugar é o “espaço do acontecer solidário”. Essas solidariedades formam os valores das sociedades, tais como cultura, economia, finanças, dentre outros e de que forma eles devem ser usados (SANTOS, 2005, p.253).

---

<sup>6</sup> Marc Augé, etnólogo e antropólogo francês, em seu livro *Não-lugares* cunhou o termo “não-lugar” para se referir a lugares transitórios que não possuem significado suficiente para serem definidos como “um lugar”, por exemplo, um quarto de hotel, um aeroporto ou supermercado. São apenas espaços percorridos pelo homem e não vivenciados por ele.

Como menciona Rodrigues o lugar é algo concreto, uma vez que

O lugar, como categoria filosófica, não trata de uma construção objetiva, mas de algo que só existe do ponto de vista do sujeito que o experiencia. É dotado de concretude porque é particular, único, opondo-se ao universal, de conteúdo abstrato, porque desprovido de essência. (1997, p.32).

Para Michel Certeau, os lugares conferem um sentido estático, formal, regulatório, sendo ultrapassado justamente pela caracterização do espaço. “É, de certo modo, animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram”. (1994, p. 201).

Nessa perspectiva, ao buscarmos compreender a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História de Icó, Ceará, Brasil, lançamos a perspectiva para o lugar, com o intuito de entendermos o contexto em que estão inseridos.

O Município de Icó situa-se na região centro-sul do Estado do Ceará, Brasil e integra a região Vale do Salgado. Localiza-se a 372 km da Capital cearense. Segundo dados do IBGE, em 2010<sup>7</sup>, a população era de 65.453, numa área de 1872,0 Km<sup>2</sup>.

A palavra Icó é de origem indígena e significa "Água ou Rio da Roça". É nome de uma tribo tapuia da Nação Cariri-Icós, radicada nas margens do rio Salgado (CE) e do Rio do Peixe (PB). É também nome de uma árvore da família Caparidáceas, conhecida como icozeiro. Antes de ser assim chamada, teve muitos outros nomes: Ribeira dos Icós, Arraial Velho, Arraial Novo, Arraial de Nossa Senhora do Ó, Sítio de Nossa Senhora do Ó dos Icós, Povoação do Salgado, Icó dos Fonseca, Icó dos Montes e, finalmente, Icó.

---

<sup>7</sup>Fonte:[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_ceara.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_ceara.pdf)



**Figura 01 – Mapa do Ceará com a localização do Icó.**

**Fonte: IBGE**

O Município de Icó foi a terceira vila instalada no Ceará e possui um sítio arquitetônico datado do século XVIII. A povoação foi elevada a terceira vila do Ceará em 1738, logo após Aquiraz e Fortaleza. Em 1842, obteve a categoria de cidade “devido à sua importância econômica, Icó foi uma das cidades que tiveram projetos urbanísticos planejados na corte de Lisboa.” (REVISTA OCEANOS, 2000, p.105).

Nesse campo, os estudos desenvolvidos por Studart, sobre a vila do Icó, evidenciam que esta “teve precoce desenvolvimento e alcançou rápida hegemonia sobre os demais povos do interior cearense em razão de sua posição privilegiada” (2002, p. 44). Desse modo, os avanços no desenvolvimento da Vila, em pleno ciclo do gado e do algodão, ganharam expressão no cenário da Província do Ceará, transformando-se em entreposto comercial decorrente da localização de grandes fazendas no seu âmbito territorial.

Dessa forma, surgiu a Vila de Icó que, no final do século XVIII e início do século XIX, atingiu seu auge como Vila colonial cearense. O seu desenvolvimento constituiu-se de riquezas baseados na atividade pecuária e algodoeira e nas relações sociais entre os senhores da terra, homens livres e escravos. Para Furtado (2003, p. 35), “uma economia desse tipo estava em flagrante contradição com os

princípios da política colonial; somente graças a um conjunto de circunstâncias favoráveis pôde desenvolver-se”.

Em pleno ciclo do gado, a Vila constitui suas riquezas, tornando-se um entreposto comercial. Essa colocação é reforçada nas palavras de José Borzacchiello da Silva, quando menciona que

Icó, por sua vez se consolidou aos poucos no principal centro coletor da produção do interior e o maior centro distribuidor de bens para uma imensa região que se estendia pelo Vale do Salgado, Médio e Alto Jaguaribe, além dos Sertões da Paraíba. A cidade de Icó mantinha intercâmbio com Campina Grande e Recife. Uma simbiose urbana permitiu a coexistência de um grande centro sertanejo no interior, com grande empório e porto no litoral. (2002. p. 228).

Nesse sentido, o binômio gado-algodão foi favorável ao desenvolvimento da vila que com base do entreposto comercial, das fazendas produtoras, desenvolveu-se a Vila de Icó. Paralela à instituição das bases políticas e econômicas dos espaços produtivos, temos assento e visibilidade de vários sujeitos históricos sociais, como mestiços, funcionários, comerciantes e senhores da terra. Embora decorridos séculos, ainda hoje são visíveis marcas desse período de esplendor e riquezas, sobretudo na arquitetura, sobrados, igrejas, teatro e outras edificações, que pela importância histórica e cultural receberam tombamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.



Figura 02 – O Largo do Theberge em 1930 e atualmente.

Fonte:<http://olharevoluido.blogspot.com.br/2013/12/ico-hoje-e-ontem.html>

A imagem mostra o Largo do Theberge, com casarões, igrejas, sobrados e o teatro antes das calçadas e da construção da praça, um espaço amplo e atualmente após a construção da praça e padronização das calçadas.

O Largo do Theberge conta essa história, pois abriga algumas das principais manifestações religiosas em torno da Igreja do Senhor do Bonfim há séculos. A cidade revela, em suas esquinas, becos estreitos, ruas largas, igrejas, sobrados e casarões, bem como nas manifestações culturais e artísticas em torno do Teatro da Ribeira dos Icós, construído no século XIX, muitas práticas dos sujeitos sociais, revelando uma multiplicidade de História, influenciada pelos mestiços, funcionários, comerciantes, senhores da terra e escravos, que abrigavam interesses, valores e relações sociais plurais.



Figura 03 – Teatro da Ribeira dos Icós

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-ico.html>

A cidade do Icó abriga um significativo patrimônio histórico material e cultural que “mais do que um testemunho do passado, o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, expressos na apropriação de parte da herança cultural”. (RODRIGUES, 1996, p.195).



Figura 04 – Rua grande, atual rua Ilídio Sampaio, com sobrados e casa térreas.

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-ico.html>



Figura 05 – Palácio da Alforria, onde nasceu o comendador e ex-governador Nogueira Acioly, atual sede da prefeitura.

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-ico.html>

Conhecida como cidade histórica, com o título de Monumento Nacional, o Icó é conhecida pela Festa do Senhor do Bonfim, uma das festas religiosas mais antigas do Ceará, realizada no período de 22 de dezembro a 1º de janeiro, quando

ocorre a procissão com o andor do santo pelas ruas largas do Centro Histórico da cidade. A caminhada é encerrada com a queima de fogos e de bombas por cerca de cinco minutos. Provoca um barulho imenso, que atrai pagadores de promessas, devotos e visitantes que se posicionam para assistir ao espetáculo de explosões sucessivas no Largo do Theberge. O Senhor do Bonfim (Jesus Crucificado) não é o padroeiro do Município de Icó, mas é a celebração que reúne o maior número de fiéis. A padroeira de Icó é Nossa Senhora da Expectação, que representa Maria Santíssima, grávida, na expectativa de dar à luz o Menino Jesus, cujo novenário é celebrado de 9 a 18 de dezembro.



Figura 06 – Igreja Matriz, Santuário do Senhor do Bonfim, Teatro, Sobrados, Rua Ilídio Sampaio com tapete de pó de madeira, Ponte sobre o Rio Salgado.

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-ico.html>

De acordo com Couto (1962), a festa do Senhor do Bonfim é celebrada há 263 anos. A imagem veio de Portugal e chegou à cidade de Icó no ano de 1750. A escultura é talhada em madeira. Após desembarcar na cidade de Salvador, na Bahia, foi conduzida para o sertão cearense em lombo de animais, numa longa jornada. A imagem do Senhor do Bonfim foi restaurada no ano de 2007 e retornou às cores originais, do século XVIII.



**Figura 07: Santuário do Senhor do Bonfim**

**Fonte: Honório Barbosa**

Na época do apogeu e com a existência de uma casa de espetáculo na cidade, era comum a existência de pianos nas residências. Esse gosto pela música prevalece, principalmente, com a implantação do Núcleo de Música do Sobrado Canela Preta, que atende crianças de sete a 17 anos estudantes na rede pública. “São ministradas aulas de teclado, percussão, violão, piano, flautas, sanfona, madeiras, metais, coral e teoria musical, projeto que foi implantado pelo Programa Monumenta”<sup>8</sup>. (IPHAN/Monumenta, 2008, p.14).

Icó é conhecida, também, pelas tradicionais peixadas, como as peixadas de Lima Campos, que compõem os pontos turísticos do Município; e pelo PILC – Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos, que constitui umas das atividades econômicas do Município, além do comércio, do serviço público e prestação de serviços.

O Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos é uma obra de irrigação estatal, à cargo do DNOCS – Departamento Nacional de Obras contra as Secas concluída ao início dos anos de 1970. Integrava um projeto de desenvolvimento regional idealizado no governo de Juscelino Kubitschek. Anteriormente, Celso Furtado, à frente da SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, havia proposto a criação de áreas planejadas de agricultura familiar, integradas ao

---

<sup>8</sup>O Monumenta é um programa de recuperação do patrimônio cultural urbano brasileiro, executado pelo Ministério da Cultura e financiado pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

desenvolvimento regional.

A função básica do PILC era o aproveitamento das águas represadas pelos açudes de Orós e Lima Campos, integrado a este por canal subterrâneo, o assentamento de famílias, a produção agropecuária, como também a piscicultura, destinado ao consumo local/regional e à exportação<sup>9</sup>.

O modelo do Projeto de Irrigação foi implantado em diversos polos espalhados pelo Nordeste. Alguns prosperaram como o do Vale do São Francisco, outros entraram em declínio, como é o caso do PILC. E atualmente, o governo federal determinou a liberação de recursos para a revitalização do projeto Icó – Lima Campos.

O patrimônio cultural em seu aspecto histórico geralmente esteve ligado ao processo de formação de identidade e aparece como instrumento de representação da memória, sujeito a interpretações no tempo e no espaço, “ter controle sobre o patrimônio é ter controle sobre a lembrança” (MAGALHÃES, 2009, p. 35). Nesse sentido, a educação patrimonial ganhou evidência no Brasil, não apenas pelo seu caráter formador de identidades, mas também por sua função preservacionista.

Tendo por base a Lei 9.394/96 art. 26 Ricardo Oriá, menciona a abertura do “espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local, voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados”. (2004, p. 142). Assim, o patrimônio histórico constitui um aspecto relevante a ser trabalhado com os estudantes, sobretudo, no ensino de História. Pois, conhecer o patrimônio histórico local, por meio de leituras, debates e da observação direta, contribuiu para a compreensão da sua importância em relação à investigação da história local, bem como da preservação dos lugares de memória.

Conforme Oriá,

É a memória dos habitantes que faz com que eles percebam na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condição de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade,

---

<sup>9</sup>Esse tipo de desenvolvimento econômico tem como marco teórico as ideias de Douglas North, economista estadunidense, Nobel de Economia, 1993. Ressaltou a importância das relações de produção e das regras por meio das quais os indivíduos interagem socialmente. Chamou tais regras de “instituições”:

pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (2004, p. 139).

Em relação a Icó (CE), o patrimônio histórico constitui um aspecto relevante para o ensino de história, tendo em vista a Lei Municipal de 001/2003 em que torna obrigatório o ensino da História do Icó na rede municipal, bem como o trabalho realizado pelos professores do ensino médio, sobretudo, com o desenvolvimento de projetos científicos com participação em eventos locais e estaduais e como espaço de estudo utilizado por estudantes e professores de vários cursos de graduação de universidades por meio de aulas de campo. Como observou Fonseca,

[...] o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica (FONSECA, 2003, p. 37).

É possível, todavia, por meio do patrimônio histórico, desenvolver práticas de ensino de História, ressignificar a aprendizagem e contribuir com a aquisição dos conhecimentos dos estudantes e desenvolvimento de um vínculo de pertencimento ao lugar.

### **3.2 Educação Superior em Icó: trajetórias e perspectivas**

Iniciaremos nosso registro sobre a história da educação superior, apresentando as formas de acesso ao ensino superior, com foco na formação de professores, considerando a intenção deste estudo de investigar a formação e os saberes docentes.

Os cursos de formação docente são ofertados em cidades vizinhas, como a FECLI - Faculdade de Educação Ciências e Letras, de Iguatu, unidade da UECE – Universidade Estadual do Ceará, que oferta os cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia. Já a URCA – Universidade Regional do Cariri, *campus* de Iguatu, oferta os cursos de Educação Física, Ciências Econômicas, Direito e Enfermagem. Os icoences também buscam os cursos de formação para professores na UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, na vizinha cidade de Cajazeiras<sup>10</sup> no Estado da Paraíba, que oferta as licenciaturas

---

<sup>10</sup> O Icó faz fronteira com a Paraíba, distando de Cajazeiras 75 km.

em Pedagogia, História, Geografia, Letras e Ciências, bem como os cursos de Enfermagem e Medicina.

Outra forma de acesso aos cursos de formação docente tem sido o ingresso nos cursos de Pedagogia ofertados pela UVA- Universidade Vale do Acaraú, com funcionamento nos fins de semana, bem como os cursos de História e Letras ofertados pela URCA, também em fins de semana.

Com a interiorização do ensino superior, sobretudo, na década de 1990, surgiram também algumas faculdades e institutos, ofertando cursos na modalidade de EaD – Educação a Distância ou em regime semipresencial.

Outra forma de acesso ao ensino superior é por meio da instituição de ensino superior FVS- Faculdade Vale do Salgado, única instituição com limite territorial circunscrito ao Município de Icó, instituição de direito privado com fins lucrativos. Segundo dados da FVS, a faculdade foi inspirada nos ideais de Paulo de Melo Jorge Filho (Professor Paulo Petrola), partilhados por sua equipe de trabalho, e consubstanciada na missão de interiorizar a educação superior no Ceará. Assim, a FVS surgiu em dezembro de 2002, decorrente de autorização de funcionamento, pelo Conselho Nacional de Educação, dos cursos superiores de Administração habilitação em Gestão de Negócios e habilitação em Sistema de Informação, e Ciências Contábeis. Chegou a funcionar o Curso Normal Superior, tendo turmas compostas por professoras que atuavam no ensino fundamental na rede municipal e nas escolas privadas, provavelmente, como uma indicação da feminização do magistério, mas o curso foi extinto e a IES não atua com cursos de licenciatura. Atualmente, funcionam os cursos de Administração, Contabilidade, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Serviço Social, Psicologia e Fisioterapia e pertence ao grupo Leão Sampaio.

Atualmente, funciona também uma turma de Pedagogia pelo PARFOR/URCA<sup>11</sup> – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Os requisitos para ingresso nos cursos do PARFOR expressos no documento-matriz divulgado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

---

<sup>11</sup>O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, foi criada a Plataforma Paulo Freire, um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, onde são colocadas as ofertas dos cursos e validadas pelas secretarias estaduais de educação, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que de acordo com a Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais. De acordo com a Portaria entre as principais funções do Fórum, estão:

- elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico;
- definir prioridades e metas do programa em cada estado;
- coordenar as ações de formação de professores; e
- propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

A Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010, do MEC – Ministério da Educação visa credenciar as Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, pelo prazo de cinco anos; e credenciar os pólos de apoio presencial para a modalidade de Educação a Distância.

Nesse contexto, o Icó tem sido atendido pelo Polo de Orós, Município vizinho, que oferta os cursos de Matemática pelo IFCE - Instituto Federal de

Educação do Ceará, Gestão Pública Municipal, ofertado pela UECE e Letras/Espanhol pela UFC – Universidade Federal do Ceará.

De acordo com a Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013, foi criada a Universidade Federal do Cariri - UFCA, com desmembramento da Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente, o campus da UFC na região do Cariri oferece 16 cursos em Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Com a criação da UFCA, serão criados os Campi de Brejo Santo, também na região do Cariri, e de Icó, para atender a região centro-sul do Estado.

A criação dessa Universidade enseja a perspectiva da oferta do ensino superior por instituição pública e sem a necessidade de deslocamento para os municípios vizinhos

Acreditamos que o ingresso na formação acadêmica é um passo significativo para a definição profissional, parte integrante da escolha para a docência, portanto, são essas as formas que as pessoas encontram de obter o ensino superior e exercer o magistério. No próximo item, nos reportaremos às escolas onde atuam os sujeitos, descrevendo o seu funcionamento.

### **3.3 Escola: lugar de muitas aprendizagens**

Ao falar da formação docente, muito se fala do ensino. E a aprendizagem, o que é aprender? Buscamos em Antunes (2002) uma afirmação sobre o aprender, pois, na acepção desse autor, aprender significa sempre reestruturar o sistema de pensamento com o qual compreendemos as coisas, as pessoas e, naturalmente, o mundo. Assim, a escola se constituiu como um lugar de possibilidades para a aprendizagem.

O *locus*/campo para a realização da investigação é o Município de Icó, Ceará, Brasil conforme já descrevemos sua localização espacial e aspectos históricos. Assim, das escolas públicas estaduais de ensino médio existentes no Município foram selecionadas duas escolas, sendo uma escola de referência. São, pois, o CERE-Centro de Referência Educacional Padre José Alves de Macedo, situada na Sede do Município, e a escola Professor Miguel Porfírio de Lima, localizada na zona rural, no Distrito de Icozinho, distando 40 km da Sede do Município.

As supracitadas escolas pertencem à rede pública estadual e integram a 17ª CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, que abrange sete municípios e 15 escolas.

O CERE – Centro de Referência Educacional foi inaugurado em 12 de agosto de 1994. Seu nome decorre de concurso de redação aberto a todos os alunos da educação básica do Município, realizado pela unidade de ensino, que contou com a participação de vários alunos, dentre os quais foi destaque a produção textual de Magda Jeane, aluna do Colégio Senhor do Bonfim, que defendeu o nome do Padre José Alves de Macedo, ficando aprovada em sua nomenclatura a denominação Centro de Referência Educacional Padre José Alves de Macedo, CEREPJAM.

O Padre Macedo, como era conhecido, ficou à frente da Paróquia da Expectação, de 1964 a 1983. Nesse período, não se tem notícias de avanços pastorais, embora durante a sua gestão paroquial a Igreja do Brasil se abrisse às reformas da Igreja na América Latina, por meio das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979), de forma que o período pastoral que logo se seguiu foi alvo de conflito entre leigos, igreja e poder político local. “Treze anos depois de Medellín, em 1979, Batalha de Puebla foi a primeira manifestação pública do confronto entre conservadores e progressistas no interior da Igreja”. (BRITO, 2010, p. 88).

Costumava percorrer os vastos territórios dos sertões do Icó a cavalo, andava de bicicleta vestindo sua batina ou clergyman<sup>12</sup> surrado e sempre de chapéu preto. Era um homem pobre, todavia aristocrático e com vocação ao sacerdócio católico no modelo antigo, ou seja, ao catolicismo tradicionalista, cujos ensinamentos católicos prevaletentes, geralmente, estavam associados aos ensinamentos anteriores às orientações do Concílio Vaticano II (1962-65), embora suas preocupações teológicas e práticas fossem de âmbito mais abrangente. Era um homem de cultura, com domínio de vários idiomas, razões pelas quais sempre era solicitado a acompanhar pessoas favorecidas economicamente, em viagens internacionais à Europa.

Padre Macedo nasceu na cidade de Mauriti - Ceará. Depois de

---

<sup>12</sup> Roupa dos clérigos, gola branca.

aposentado passou a residir em Messejana, na região da Grande Fortaleza, no início dos anos de 1980. Nesse mesmo período foi vítima de acidente doméstico, vindo a falecer. Por especial concessão do Bispo Diocesano de Iguatu, foi sepultado no interior da Matriz de Nossa Senhora da Expectação, em Icó, na antiga Capela de São Miguel, conforme havia pedido em testamento.

O nome da escola tem um significado para a comunidade, pois muitos foram contemporâneos do Padre Macedo e os mais jovens cresceram ouvindo as histórias e “causos” sobre sua personalidade. Marcou a história das pessoas em vários momentos da vida por meio dos sacramentos ministrados, como: batizados, casamentos, primeiras comunhões, extremas-unções, enterros, missas e das festas e ritos que envolviam os acontecimentos da vida do povo. Do nascer ao morrer.

Posteriormente à escolha do nome da escola, foi realizada uma formação para os professores para começar o funcionamento da instituição, planejada em ampla estrutura física, para funcionar em tempo integral. A proposta pedagógica inicial estava voltada à obtenção de um elevado padrão de qualidade. Assim, a escola elaborou de forma coletiva, envolvendo a participação da comunidade e assessoria do Professor Edgar Linhares, atualmente, Presidente do CEE - Conselho Estadual de Educação, o seu primeiro projeto político pedagógico.

Dessa forma, a escola iniciou seus trabalhos com horário integral, em que atendia da educação infantil à 8ª série do ensino fundamental e, posteriormente, o ensino médio. No início do funcionamento da escola, o foco das atividades foi a leitura, a escrita e o domínio lógico. Assim, foi realizado um diagnóstico com todos os alunos admitidos à escola, com o objetivo de avaliar o nível de leitura de cada um e seu ritmo de aprendizagem. Simultaneamente, a escola também oferecia várias oficinas, dentre elas: Informática Básica, Teatro, Dança, Canto Coral e Culinária, possibilitando que os estudantes desenvolvessem outras habilidades.

Atualmente, a escola atende somente ensino médio. São 278 alunos no 1º ano, 178 alunos no 2º ano, 200 alunos no 3º ano, num total de 656 alunos. Atende também 200 alunos do Programa Projovem Urbano<sup>13</sup>, perfazendo um total de 856

---

<sup>13</sup> Programa federal criado em 2005 e reestruturado em 2008, quando passou a ser denominado de Projovem Integrado. É uma extensão da Política Nacional de Juventude e se divide em quatro modalidades, voltada aos jovens com diferentes perfis. Projovem adolescente, Projovem urbano, Projovem campo e Projovem trabalhador. Cada uma é gerida por um órgão federal diverso, mas sempre conta com a parceria de estados e

alunos na escola em 2013.

A instituição possui 51 professores, sendo 19 professores do quadro efetivo e 32 professores de contrato temporário. Conta com 20 funcionários, distribuídos em seis administrativos, quatro auxiliares de serviços gerais do quadro efetivo e 20 auxiliares de serviços gerais terceirizados.

A estrutura física da escola é ampla e distribuída em dois andares, conforme o quadro.

<b>DEPENDÊNCIA FÍSICA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Salas de aula	14
Biblioteca/Centro de Multimeios	01
Laboratório de Informática	02
Sala Multifuncional de Atendimento Especial Especializado – AEE	01
Sala do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT	01
Laboratório de Ciências	01
Quadra de esporte coberta	01
Ginásio Esportivo	01
Sala do Projovem Urbano	01
Sala da Coordenação Escolar	01
Secretaria Escolar	01
Sala da Direção Escolar	01
Sala de Vídeos	01
Sala de Mídias	01
Ateliê de Artes Plásticas	01
Sala de Professores	01

---

municípios. O Projovem urbano visa a elevar a escolaridade dos jovens de 18 a 29 anos, mediante qualificação profissional inicial e promoção social.

Cantina	01
Refeitório dos Professores	01
Auditório	01
Banheiros	08(02 Fem. Alunos e 02 Masc. alunos), (01 para Funcionários Fem. e 01 para Funcionários Masc.), (01 Professores Fem. e 01 Professores Masc.)
Depósito de Merenda Escolar	02
Depósito de Material Inservível	01
Sala de Arquivo	01
Sala de Almoxarifado	01
Cozinha	01
Rádio Escolar	01
Depósito de Equipamento	01
Sala de Mapoteca	01
Depósito de Livro	01
Estacionamento para Alunos	01
Estacionamento para Professores	01
Depósito de Material de Limpeza	01
Sala de Mecanografia	01

**Quadro 05:** Estrutura do CEREPJAM

A escola traz a marca da credibilidade da comunidade, da confiança dos pais, compromisso dos professores e o afeto dos alunos e ex-alunos. O modelo inicial da gestão da escola e as gestões que se sucederam prima pelo zelo da identidade de referência da escola, organização, disciplina e sucesso na aprendizagem dos estudantes. Assim é feito, acompanhamento pedagógico constante, com alto nível de participação dos pais.

A escola de Icozinho foi criada em 2005. Inicialmente, funcionou como anexo da Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro nas dependências das escolas

municipais, sendo quatro turmas na Escola de Ensino Fundamental José Walfrido Monteiro, em Icozinho, e uma turma na Escola de Ensino Fundamental Walfrido Monteiro Sobrinho, em Pedrinhas. Em 2006, surgiu o terceiro anexo na comunidade de Lagoa dos Milhomens no prédio da Escola de Ensino fundamental José Adelaide de Carvalho, também pertencente à rede municipal. Atualmente, em Icozinho, conforme dados do SIGE Escola – Sistema Integrado de Gestão Escolar<sup>14</sup> consta uma matrícula de 195 alunos e com funcionamento nos turnos tarde e noite. Em Pedrinhas, são 106 alunos e funciona no turno noturno; e, em Lagoa dos Milhomens, são 79 alunos e funciona à tarde. A matrícula está distribuída nos três anos do ensino médio. Alguns professores residem nas localidades em que trabalham, outros são da cidade e ficam na comunidade nos dias em que ministram suas aulas. Em Icozinho tem o maior número de professores por funcionar em dois turnos, são 13 docentes. As outras duas localidades têm em média dez professores, pois alguns deles ministram aulas nas duas localidades. Mediante a demanda de discentes que estavam recebendo, discutiu-se a possibilidade de criação de outra escola, com sede e estrutura própria.

Em 04 de agosto de 2010, foi instituída a Escola Estadual de Icozinho, a qual recebeu a denominação de Escola de Ensino Médio Miguel Porfírio de Lima, nome escolhido pela comunidade escolar e local. Até o momento, no entanto, a construção do prédio não foi iniciada e as aulas continuam funcionando nas escolas da rede municipal.

Existem núcleo gestor em Icozinho, um coordenador escolar em Pedrinha e um em Lagoa dos Milhomens, que coordenam os trabalhos referentes às turmas do ensino médio pertencentes à rede estadual.

A estrutura física não cobre as necessidades dos professores e dos alunos, já que na escola funciona o ensino fundamental pertencente à rede municipal, com seus alunos, seus gestores e funcionários, como podemos observar na estrutura em Icozinho.

---

<sup>14</sup> O Sistema Integrado de Gestão Educacional é o sistema de informações da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Gerencia informações relativas ao aluno e às matrículas, entre outras informações.

<b>DEPENDÊNCIA FÍSICA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Salas de aula	08
Biblioteca/Sala de coordenação/Laboratório de Informática	01
Quadra esportiva	01
Banheiro	02
Sala para professores e gestores da rede estadual	01
Cantina	01

**Quadro 06:** Dependências físicas que funciona o ensino médio.

A estrutura física não favorece as condições de trabalho, já que o ensino médio ocorre numa perspectiva temporária. A escola dispõe apenas de dois banheiros, um masculino e um feminino, para atender aos alunos e professores. Se necessário o diretor ou o coordenador pedagógico não tem como conversar individualmente com um professor ou aluno, pois a sala destinada para o núcleo gestor da rede estadual é um espaço coletivo.

O nome da escola foi uma homenagem ao Professor Miguel Porfírio de Lima, conhecido por todos como o Tio Miguel. Nascido aos 18 de março de 1921, no sítio São Romão, filho de agricultores, trabalhou em diversas atividades, inclusive no campo. Foi mestre de fiação em uma fábrica de tecidos, trabalhou no serviço público federal em órgãos como o Departamento Nacional de Produção Mineral DNPM – e Ministério da Agricultura. No Município do Icó, foi gestor da Fundação Icoense de Educação FIE – que veio a se tornar o Departamento de Educação e Cultura e, posteriormente, Secretaria da Educação. Lecionou na rede pública e privada. Foi professor nas escolas Centro Icoense de Ensinos Técnicos – CIENTE, Colégio Senhor do Bonfim e Escola Ana Vieira Pinheiro. Sócio-fundador da ACEJI - Associação Cearense de Jornalistas do Interior, participou como correspondente dos jornais Associados do Ceará, Unitário e Correio Ceará. Colaborou também com as rádios Iracema e Centro Sul de Iguatu e Quincão de Acopiara. Homem de memória privilegiada, obteve destaque como historiador, coletou as mais variadas informações e documentos sobre a história do Icó, reuniu muito de suas informações obtidas em duas obras Icó em *Fatos e Memórias*, volumes I e II, e nas participações

em vídeo-documentários.

Atuou na preservação da memória do povo icoense, trabalhou em incansáveis palestras, cursos e seminários, além de acompanhar estudos de campo com estudantes da cidade, cidades circunvizinhas e universidades, sempre contando a história do Icó. Seus discursos misturavam o historiográfico com os ditos populares, bem como as famosas lendas e casos, que encantavam jovens estudantes e experientes pesquisadores.

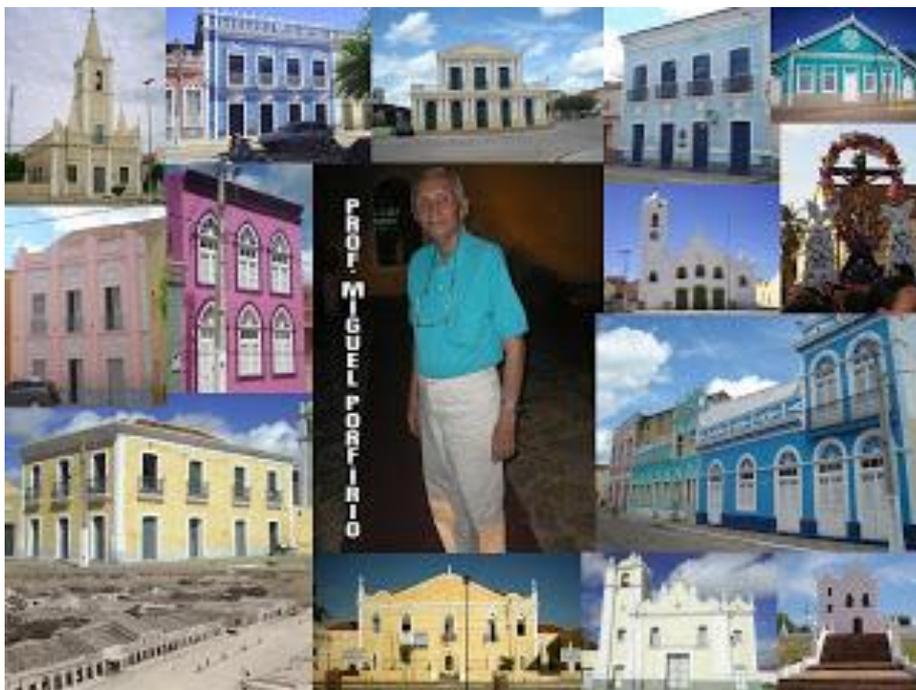


Figura 08: Professor Miguel Porfírio de Lima e os Prédios históricos.

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-ico.html> com adaptações

O incansável Tio Miguel narrou a história de alguns personagens icoenses e a história de antigos sobradões. Seu legado está presente na luta pela preservação do Patrimônio Histórico e Cultural Tombado, da memória e da leitura e releitura da história local.

Em 2006, seu nome chegou a ser cogitado á indicação ao título de Mestre da Cultura<sup>15</sup>, num projeto da Secretaria de Cultura do Ceará, que destaca

<sup>15</sup>A Secretaria da Cultura do Ceará define como “Tesouros Vivos da Cultura” as pessoas, grupos e comunidades que são, reconhecidamente, detentoras de conhecimentos da tradição popular do Estado. Por edital público, a Secult identifica e recebe inscrições para o processo seletivo que confere

personagens importantes da cultura cearense. Faleceu no dia 06 de março de 2008.

### **3.4 O projeto político-pedagógico das instituições**

O Projeto Político-Pedagógico do CEREPJAM concebe o processo educativo como o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e também moral do ser humano. Daí o reconhecimento de que o projeto político pedagógico “é o documento que configura a identidade da escola. Portanto, é um instrumento revelador a toda comunidade escolar dos princípios, objetivos, metas e ações fundadas em pressupostos teóricos e metodológicos que irão nortear os rumos da escola”. (PROJETO, ANO, 2011p. 4).

Para Ilma Passos Alencastro Veiga,

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (2002, p. 14).

Assim, o CEREPJAM ao reelaborar o seu projeto político pedagógico, traz no documento os princípios norteadores que o amparam legalmente:

- a relação escola e comunidade local;
- a gestão democrática;
- a democratização do acesso e permanência com sucesso do aluno na escola;
- autonomia da escola;
- a qualidade do ensino;
- a organização curricular e
- a valorização dos profissionais da educação.

---

o título e um auxílio financeiro temporário ou vitalício aos selecionados no valor de um salário mínimo. O registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular visa apoiar e preservar a memória cultural do povo, transmitindo às gerações futuras o saber e a arte sobre os quais se constitui a história.

Dessa forma, o projeto político pedagógico, como elaboração coletiva, envolve “a participação da comunidade escolar numa relação complexa que envolve liderança, diálogo e conflito”. (FERREIRA, 2008, p.29).

A instituição preconiza, por meio desse documento, a busca de uma sociedade alicerçada nos princípios humanitários e de desenvolvimento da pessoa humana, explicitando os seus valores: igualdade, respeito às diferenças, solidariedade, democracia, transparência, ética, justiça, paz e inclusão social.

Pretende no futuro ser reconhecida como uma instituição de referência em educação, o que está expresso em sua visão de futuro:

Seremos reconhecidos como uma escola de referência em educação, através de um trabalho educativo de qualidade, voltado para o desenvolvimento do educando como pessoa capaz, detentor de habilidades e competências para construir conhecimentos e apto ao exercício do trabalho, fundamentado nos princípios da liberdade, solidariedade, ética, participação, de modo que a sociedade, em especial os segmentos da escola (pais, professores, alunos e funcionários) sintam-se satisfeitos. (PROJETO, 2011, p. 1).

No que concerne á missão da escola, a razão de ser no presente, do seu fazer cotidiano, o documento evidencia:

Nossa escola tem por missão a melhoria no processo educativo, através de um ensino pautado em estratégias pedagógicas com foco na aprendizagem e no pleno desenvolvimento dos educandos, através da construção de competências que os insira no mundo do trabalho e na sociedade do conhecimento, auxiliando-os na compreensão da educação como meio para o bem viver. (PROJETO, 2011, p. 1).

Em relação aos objetivos, o projeto político-pedagógico, traz, além dos objetivos gerais e específicos, os objetivos para cada área do conhecimento do ensino médio, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e, para a educação especial, com vistas à inclusão. No tocante ao objetivo geral, almeja

Assegurar a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, partindo de uma concepção de gestão escolar comprometida com a qualidade ensino ao longo do processo de escolarização, como participação, socialização das ações, dos conhecimentos, compromisso político, responsabilidade profissional, competência técnica, relações interpessoais e sociais de trabalho estabelecidos no seio da escolar. [...] Busca-se a formação integral da pessoa, como um ser participativo, autônomo, humanitário, investigativo, solidário, construtor da sua própria história, integrando no tempo, espaço e sociedade. (PROJETO, 2011, p. 23).

Observamos que a missão do CEREPJAM está estreitamente relacionada aos objetivos propostos, uma vez que está expressa a busca da instituição pela referência no processo ensino-aprendizagem, anunciados também na visão de futuro.

Um aspecto significativo do projeto político-pedagógico é avaliação, considerando que “na condição de plano geral da escola, o Projeto Político Pedagógico define todas as ações, contemplando todos os procedimentos da rotina escolar, constituindo um planejamento que deverá ter o engajamento de todos e permanente avaliação.” (FERREIRA, 2008, p. 36).

Nesse sentido, o documento concebe a avaliação como processual, com a dinâmica de atualização e avaliação para tanto; prevê reuniões coletivas para esse fim, considerando que

Será atualizado o documento revendo os pontos fortes (o que esta funcionando bem) e os fracos (que precisa melhorar) propondo novas intervenções com enfoque nos aspectos estruturantes: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação, tudo isto voltado para dimensão pedagógica, comunitária e administrativo-financeira. (PROJETO, 2011, p. 19).

Assim, para a concretude do planejamento geral da escola, é necessário, o envolvimento de todos os segmentos que compõem a instituição, sobretudo dos professores que lidam diretamente com o ensino-aprendizagem.

O projeto político-pedagógico da EEM Miguel Porfírio de Lima é concebido como

Eixo norteador das ações educativas no âmbito escolar, sendo de total importância que a instituição escolar idealize e planeje seus objetivos, metas e estratégias, tanto no que diz respeito às atividades pedagógicas como as funções administrativas. (PROJETO, 2011, p.2).

O referido documento está pautado na concepção da gestão democrática e traz como objetivo geral,

Construir uma gestão baseada na democracia, viabilizando o coletivismo que permitam a formação cidadã, desenvolvendo práticas pedagógicas condizentes com a realidade e especificidade do público-alvo, de modo que crie condições favoráveis ao acesso e permanência do aluno na escola. (PROJETO, 2011, p.8).

Estabelece metas de aumento da aprovação e redução da evasão, registrando uma preocupação com esses resultados:

Percebeu-se que sendo uma clientela 100% da zona rural, esses alunos migram com muita frequência para o sudeste do país, em busca de emprego e melhores condições de vida. Há também uma cultura de que ainda muitos jovens devem casar-se e formar uma família, isso faz com que as adolescentes almejem tornar-se dona de casa e os garotos se dedicarem ao trabalho. (PROJETO, 2011, p.18).

No tocante a evasão, o Projeto Político Pedagógico registra ainda maior preocupação com os alunos do turno noturno, pois, “a evasão noturna é mais preocupante, uma vez que os alunos trabalham o dia todo, muitas vezes em serviços pesados, chegando à escola, cansados e conseqüentemente, desmotivada” (PROJETO, 2011, p.18).

Por se tratar de uma comunidade rural, a escola busca oferecer ensino médio aos jovens, tendo em vista que antes da criação da escola, devido a dificuldade de acesso à cidade, muitos estudantes evadiam e outra parte nem chegava a se matricular. No entanto, há alguns desafios que a escola enfrenta como expressa o documento:

Os discentes atendidos têm um perfil socioeconômico médio-baixo; a maioria são filhos de agricultores e cerca de 95 % (noventa e cinco por cento) aproximadamente são atendidos pelo programa do Governo Federal “Bolsa-Família”<sup>16</sup>. Por esses motivos, o professorado enfrenta o desafio de elaborar práticas pedagógicas condizentes com uma realidade de zona rural, sem subtrair a qualidade do ensino. Outro grande desafio da comunidade escolar é tornar a família participativa no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. (PROJETO, 2011, p.07).

A comunidade local reconhece a importância da escola e espera que ela faça a diferença na vida dos seus filhos, embora não participem ativamente da escola.

Outro desafio enfrentado pela escola é a estrutura física, já que a “escola ainda funciona graças à parceria entre estado e município, ocupando o espaço físico das escolas municipais, embora exista a constante luta para a construção da infraestrutura própria com sede no distrito de Icozinho”. (PROJETO, 2011, p. 5).

---

<sup>16</sup>O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

Ocorre que a sede da escola, embora aprovada, ainda não foi construída e as turmas funcionam em salas cedidas nas escolas municipais nas localidades rurais, dispondo, assim, somente das salas de aula, tendo em vista que as demais dependências das escolas são destinadas aos alunos do ensino fundamental.

O projeto político-pedagógico relata sobre as disciplinas que compõem cada área do conhecimento do ensino médio, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, bem como da educação especial, visando à inclusão por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

### **3.5 Os sujeitos da pesquisa: os professores de História**

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. (Jennifer Nias)

No pertinente à formação do professor da educação básica, a LDB 9394/96, em seu artigo 62, determina a formação de nível superior em cursos de licenciatura,

A formação de docentes para atuar na educação básica, que se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 25).

A Lei 12056, de 13/10/2009, acrescentou três parágrafos ao Art. 62 da LDB e faz referência à EaD na formação docente. Nessa perspectiva, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. O que se seguiu foi o debate no meio acadêmico sobre essas diretrizes, no sentido de apreender e colocar em prática a proposta de formação que menciona,

A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação. (BRASIL, 2002, p.4).

Além de discorrer sobre a formação dos professores da educação básica, as diretrizes mencionam o professor formador, apontando a necessidade do tempo e o espaço que devem ser proporcionados para as atividades coletivas e estudos sobre o professor em processo de formação. O desafio maior é a constituição de currículos e práticas que, além de atenderem as exigências legais, possibilitem as instituições formadoras o atendimento às demandas reais vivenciadas no contexto de atuação dos professores da educação básica.

Da questão central desta dissertação, compreender o processo formativo do professor de História de Icó, CE-Brasil, e a constituição dos saberes docentes referentes ao ensino de História, buscamos os professores que possibilitassem a compreensão dos elementos básicos de nossa pesquisa.

Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas com base na definição das categorias elencadas, formação, saberes docentes e ensino de História, cujo percurso será descrito na metodologia. Aqui trazemos algumas falas dos sujeitos em relação à escolha da formação acadêmica, pois, nos interessa ouvir os sujeitos, suas lutas diárias, sonhos, limitações e realizações em busca da formação que os levaram para o caminho da docência.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas no ensino médio na disciplina História, totalizando sete sujeitos. Os critérios de exclusão dos sujeitos foram os professores de História que não estão em função docente, se encontram em função de gestão ou ministrando aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem licenciatura em História e estão em função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem entre quatro a 15 anos de docência, sendo prevalecente o tempo de seis anos. Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescido de Escola 1 e Escola 2.

As histórias de vida e o percurso de formação assinalam aprendizagens tanto na dimensão pessoal como profissional e se cruzam na teia que envolve as “singularidades vivenciadas de forma plural do mundo em que vivem”.

(MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p.36). Assim, os sujeitos obtiveram sua formação acadêmica em instituições variadas e, conseqüentemente, traçaram percursos distintos na sua trajetória de formação e identidade profissional.

O professor 01 narra que antes de ingressar no curso de História, prestou vestibular para Língua Portuguesa, na URCA polo de Icó, como não teve alunos suficientes para a formação da turma, acabou indo para o curso de História.

*Eu comecei com português, até porque sempre foi um desejo meu. Minha mãe é professora de português da rede pública estadual e ela até me inspirou tanto na questão profissional como na própria disciplina e eu fiz vestibular para Letras, passei e não houve a formação da turma e como formou para História, então, entrei, cursei. Daí surgiu a oportunidade, tendo concluído o meu curso trabalhar com a disciplina a qual sou formada, é interessante e tem sido assim. Há três anos que trabalho com a disciplina e tenho aprendido a gostar de História. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

Os professores apontam que para ingressar no curso de História e se constituírem como docente de História vivenciaram algumas inquietações, como relatam na sequência.

*A minha formação acadêmica ela iniciou-se em 2006 quando eu prestei o vestibular, primeiramente foi pra Matemática, só que devido não ter a formação da turma ai veio a segunda opção que seria a formação da turma de História. E História sempre foi assim minha paixão, mas não era a minha opção naquele momento, que seria Matemática. Como não veio a formação do curso que eu necessitava que eu queria, ai eu acabei ingressando na área de História. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

As respostas dos entrevistados 01 e 02 contêm semelhanças, pois ambos comentaram que História não foi de início o seu desejo de formação acadêmica, mas acabaram cursando essa formação por não terem conseguido cursar Licenciatura em Português e Matemática, respectivamente.

O Professor 03 relata que tinha o objetivo cursar Direito, mas como não passou na segunda fase do vestibular, prestou vestibular para o curso de História na UFPB em Campina Grande, com o intuito de transferir, posteriormente, para Direito. Ocorreu, no entanto, que antes do período de transferência, foi proibido esse procedimento na universidade, considerando o alto índice de estudantes que ingressavam na UFPB no curso de História com o objetivo de transferir para o curso de Direito. Dessa forma, tornou-se professor de História como demonstra em seu relato.

*Concluí o curso em Campina Grande, em 2005 e fiquei pendente só com o trabalho de conclusão de curso que eu tive que terminá-lo em 2011, fiquei só me matriculando nesse período, a questão financeira, familiar, pesou muito para que eu tivesse vindo embora antes e depois de chegar aqui na cidade eu não tive mais um ânimo, um incentivo, alguma coisa para poder tentar fazer o trabalho de conclusão de curso. Até que eu consegui entrar como professor em concurso do município e já no final do estágio probatório, estavam exigindo minha documentação e eu tive que apresentar o trabalho de conclusão de curso. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

O Professor 04 relata que ingressou na formação acadêmica no curso de Comunicação Social na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, com o intuito de transferir para o Curso de Direito. Gostou tanto do curso que não quis mais saber de Direito. Ao concluir o curso, retornou ao Icó, participou de uma seleção para lecionar no TELECURSO Ensino Médio, foi aprovado, ingressou na escola e se apaixonou pela educação, tornou-se professor de História, como mostra seu relato:

*Entreí como bacharel e o pessoal ficava me orientando a fazer uma Licenciatura Plena, ou então o CEFOP<sup>17</sup>. (...) Então eu me inscrevi na UVA em Sobral e terminei o CEFOP na qual olharam minhas cadeiras, a quantidade de carga horária que eu tinha pago eu saí com três habilitações, saí com Português, Sociologia e **História**, devido eu ter estudado muito isso no decorrer do Curso de Comunicação Social. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

Os Professores 03 e 04 também apresentam semelhança com o Professor 01 e o Professor 02 em relação ao ingresso no curso de História, pois percorreram outros caminhos antes da entrada no curso. Segundo Nóvoa,

*A identidade é como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do profissional para o pessoal e vice-versa. (...) É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças". (1995, p.16).*

Sobre como se tornou professor de História, vejamos o que nos diz outro professor.

*Minha formação acadêmica iniciou logo em 2011, quando eu comecei, ingressei mesmo na faculdade, lá era a oportunidade que eu queria muito, era de ter o nível superior, surgiu à oportunidade e eu agarrei com toda vontade. (PROFESSOR 05 - Escola 2).*

O relato do professor 05 mostra a intenção de ingressar no ensino superior. A oportunidade surgida foi no curso de História, sendo prontamente aceita.

---

<sup>17</sup> Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Isto nos remete a indicação de Charlot de que as professoras estão inscritas em relações sociais e, mergulhadas em tais relações, interpretam e dão sentido ao mundo, às posições que nele ocupam e às relações que estabelecem com os outros sujeitos, “sujeito como ser humano levado pelo desejo e aberto para o mundo social no qual ele ocupa posição e do qual ele é um elemento ativo”. (2000, p.54). Assim, ocorreu como nos relata a professora 05 entre o desejo do ensino superior e abertura para ingressar no curso em que surgiu.

A forma de ingresso no curso de História é retratada também no seguinte depoimento.

*Escolhi História porque sempre gostei de ler, História requer muita leitura, é uma área, assim, que conta fatos e eu gosto muito e no ensino médio tive uma professora que me influenciou muito, que era uma pessoa altamente inteligente e eu acho, acho não, tenho certeza que foi isso que me incentivou, eu já gostava e com a professora que eu tive no ensino médio foi que criei gosto. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

A narrativa da Professora 06 demonstra que ingressar no curso de História sempre fez parte dos seus objetivos e foi estimulada por uma professora do ensino médio que influenciou a sua escolha.

As dificuldades estiveram presentes na trajetória para conseguir a formação acadêmica, como registra a professora em sua fala:

*Eu escolhi História porque sempre me identifiquei desde quando eu fazia a 6ª série. Também pensei em fazer Direito, só que as condições da gente não davam, não tinha como fazer, a minha mãe dizia faça História, depois que você terminar e conseguir um emprego, você faz Direito. Eu digo que tardei a fazer a minha faculdade. Surgiu Biologia, mas era História o que eu queria. Enfrentei muitas dificuldades, dificuldade financeira, de transporte, de trabalho, com uma criança pequena. É tanto que se não fosse ajuda de Deus, primeiramente, e a minha mãe eu não tinha terminado. Hoje sou muito realizada com o meu curso. Era um sonho meu e da minha mãe. (PROFESSORA 07 – Escola 2).*

Com esta acepção, podemos observar que a forma de ingresso no curso de História pelos professores nem sempre foi um caminho retilíneo, pois alguns adentraram outros cursos antes de cursarem História, o que difere do percurso do Professor 06, que fez a escolha ainda no ensino médio e teve a oportunidade de ingressar no curso escolhido. As histórias de vida, ingresso na docência são movimentos que se cruzam tanto na dimensão pessoal, como profissional, como podemos observar no relato da Professora 07, pois “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma

personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem”. (TARDIF 2000, p. 15).

Pimenta ressalta:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor... Também sabem sobre o ser professor pela experiência socialmente acumulada, pelas mudanças históricas da profissão, pelo exercício profissional em diferentes escolas, pela desvalorização social e financeira dos professores, pelas dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias; sabem um pouco as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores pelos meios de comunicação. (1998, p. 165-166).

Nesse sentido, a formação inicial acadêmica é significativa para o início de qualquer atividade profissional. Com os professores não é diferente, no entanto, trilhar esse caminho às vezes é desafiador, sobretudo, quando se almeja ingressar em outro curso e seguir outra profissão. A formação dos professores, contudo, exige mais do que a dedicação pessoal, pois, conforme Nóvoa,

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos. (1995b, p. 28).

Assim, o autor articula as responsabilidades da estrutura da profissionalização docente, tanto aos profissionais como às instituições formadoras, pois, durante a formação acadêmica se iniciam o percurso de se tornar professor e a produção de saberes integrada à prática pedagógica na instituição escolar, mediante a complexidade do ofício da docência. Logo, se torna significativo conhecer os percursos trilhados pelos professores na busca da formação e os da constituição dos saberes para aprender e ensinar História, foco desta investigação.

#### **4 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: PERCURSOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ-CE**

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimos-nos em nossa História. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, as alegrias e desilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto está em constituição nosso “ser profissional”. (ROSELI C. FONTANA)

Atualmente no cenário da educação brasileira, convive uma diversidade de alternativas de ensinar, aprender e formar professores que irão mediar o ensino-aprendizagem na Educação Básica. Nos cursos de licenciaturas existem uma pluralidade de currículos, que abrange os programas e concepções, ideológicas, políticas, teóricas e metodológicas. Essa diversidade tem inspirado pesquisas nos vários campos do conhecimento e da educação.

Neste sentido, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que empregam um enfoque teórico-metodológico que dá voz ao professor, tendo como ponto de partida a análise de trajetórias, histórias de vida, entre outros. Para Nóvoa (1995a), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

No pertinente ao ensino de História é preciso considerar os percursos traçados pelos professores, suas trajetórias pessoais, profissionais e as teias que constituem o contexto em que estão inseridos, considerando que

Professores de História são muitos, centenas, alguns milhares de profissionais que trabalham, militam no cotidiano, anônimos, juntamente com outros tantos professores de tantos outros saberes, portadores de sonhos, crenças, descrenças, desilusões... esperanças... mas que, postos diante de crianças e jovens inquietos, curiosos, agressivos, carentes, carinhosos, se vêm desafiados a recomeçar, a iniciar as conversas, as trocas, os

ensinamentos, a desvelar os segredos deste mundo tão complexo, tão intrigante, tão chocante, tão surpreendente[...].(MONTEIRO, 2007, p.33).

Assim, o professor, sobretudo, o docente de História lida com alunos de contextos diferentes, econômicos, sociais, culturais, religiosos, uma diversidade de comportamentos e situações como as relações étnico – raciais que remete a sua formação a se realizar num constante diálogo crítico e dialético com o cotidiano, considerando a dinâmica da relação complexa de aprender e ensinar História.

Este capítulo tem como objetivo descrever o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa e apresentar os dados coletados por meio das entrevistas, com o intuito de compreender como se dá a constituição dos saberes docentes no processo formativo dos professores de História, analisando as categorias elencadas.

Este capítulo foi constituído da seguinte forma. Primeiramente, descrevemos as escolhas e o caminho percorrido para a coleta dos dados, descrevendo o que já tem produzido acerca do nosso objeto de estudo e em que regiões do País essas investigações se concentram mais, utilizando para isso uma busca no Banco de Tese da CAPES. Em seguida, descrevemos o percurso para a coleta de dados, a escolha pela pesquisa qualitativa, a realização da pesquisa exploratória, a coleta das informações por meio das entrevistas.

No segundo momento, ressaltamos a formação e os saberes docentes para o ensino de História. Destacamos as três categorias elencadas, analisamos os relatos dos professores de História das escolas pesquisadas e trazemos os autores, para fundamentação da análise dos dados. Finalizamos com a análise dos dados e a acepção dos autores cumprindo assim, os objetivos propostos na pesquisa.

#### **4.1 Aporte teórico-metodológico: as trilhas da pesquisa**

Isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. É como a eloquência, que há uma genuína e vibrante, de uma arte natural e feiticeira, e outra tesa, engomada e chocha. (MACHADO DE ASSIS)

Para descrever e tecer considerações acerca do percurso metodológico a respeito da formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História, é relevante compreender o que vem sendo discutido no cenário desta temática por autores diversos. Assim, é necessário compreender as concepções de formação de professores no Brasil, sobretudo, na área de História, bem como acerca dos saberes docentes, com a perspectiva de refletir sobre a trajetória dos processos desenvolvidos nessa área mediante as demandas contemporâneas. Desse modo, o objetivo é realizar um inventário de como é abordado nas pesquisas na pós-graduação *stricto sensu* esse campo de estudo.

Esse inventário possibilita ao pesquisador conhecer as discussões acerca da temática escolhida, fator relevante para refletir sobre sua pesquisa, bem como a atualização desta. Essas discussões levam a uma compreensão do objeto da pesquisa e são de fundamental importância para o conhecimento da área em estudo e também para rever as publicações atuais sobre o tema.

Para realização da busca dos dados, definimos inicialmente um período (2000-2012), por considerarmos significativa a presença do debate sobre a formação de professores, dos saberes docentes e das pesquisas que seguiram nas tramas do ensino de História.

No percurso traçado pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizamos as palavras-chaves formação de professores, saberes docentes e ensino de história, tendo como foco os títulos e, posteriormente, aos resumos. Localizamos com a busca um total de 7.530 trabalhos e apenas 19 (dezenove) entre teses e dissertações se aproximam da temática de saberes docentes na formação de professores e o ensino de História. O quadro-síntese demonstra essas pesquisas, o ano de sua produção e o percentual relativo à temática.

ANO	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS APROXIMADOS		PERCENTUAL	
	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
2002	04	18	00	02	-	11,1%
2003	05	28	01	01	20%	3,57%
2004	08	21	00	00	-	-

2005	08	28	00	01	-	<b>12,5%</b>
2006	08	39	00	01	-	<b>3,57%</b>
2007	03	36	00	00	-	-
2008	05	44	00	00	-	-
2009	15	63	00	00	-	-
2010	12	58	00	00	-	-
2011	11	66	00	00	-	-
2012	09	62	00	00	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>88</b>	<b>463</b>	<b>01</b>	<b>05</b>	<b>1,13%</b>	<b>1,79%</b>

**QUADRO 07:** Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca **ensino de História:** Fortaleza/CE, 2012.

Fonte: [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) com adaptação própria

ANO	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS APROXIMADOS		PERCENTUAL	
	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
2002	62	264	00	02	-	<b>0,75%</b>
2003	76	329	00	00	-	-
2004	76	413	00	01	-	<b>0,24%</b>
2005	99	425	00	00	-	-
2006	111	437	00	01	-	<b>0,22%</b>
2007	115	462	00	00	-	-
2008	131	516	00	00	-	-
2009	144	507	01	00	<b>0,197%</b>	-
2010	168	466	00	00	-	-
2011	158	525	00	01	-	<b>0,17%</b>
2012	197	567	00	00	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>1.337</b>	<b>4.911</b>	<b>01</b>	<b>05</b>	<b>113,37%</b>	<b>101,8%</b>

**QUADRO 08:** Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca **formação de professores:** Fortaleza/CE, 2012.

Fonte: [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) com adaptação própria

ANO	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS APROXIMADOS		PERCENTUAL	
	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
2002	07	23	02	00	<b>28,57%</b>	-

2003	07	26	00	01	-	<b>3,84%</b>
2004	06	37	00	00	-	-
2005	11	45	00	00	-	-
2006	09	54	00	00	-	-
2007	20	62	00	01	-	<b>1,61%</b>
2008	16	69	00	00	-	-
2009	19	70	01	00	<b>5,26%</b>	-
2010	16	82	00	02	-	<b>2,43%</b>
2011	21	49	00	00	-	-
2012	23	59	00	00	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>155</b>	<b>576</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>1,9%</b>	<b>0,69%</b>

**QUADRO 09:** Estudos mapeados junto ao BANCO de TESES e DISSERTAÇÕES da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a busca **saberes docentes:** Fortaleza/CE, 2012.

Fonte: [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) com adaptação própria

De acordo com a busca realizada, há muitos trabalhos sobre formação de professores no período investigado, fato evidenciador de que essa temática instiga nos pesquisadores, cada vez mais, o anseio pela reflexão busca de novos conhecimentos sobre os processos formativos. No que se refere a saberes docentes, há uma frequência anual, tendo maior produção no ano de 2010. No tocante á busca considerando ensino de História, é possível observar um crescimento nas produções nesse campo.

Vale salientar os sujeitos dessas pesquisas, considerando que o objeto de estudo em questão foca nos professores que lecionam no ensino médio. O quadro-síntese exprime os enfoques temáticos mais situados no contexto, os sujeitos dessas pesquisas, bem como o ano e o local de tais produções.

<b>ANO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TEMA CENTRAL</b>	<b>SUJEITOS</b>
2002	RJ	MONTEIRO	Analisar a relação de quatro professores de História com os saberes que ensinam.	Saberes docentes, práticas, ensino de História.	Professores da educação básica.

2002	RJ	BORGES	Compreender como os professores das disciplinas do curso de História, concebem seus saberes profissionais.	Saberes profissionais e práticas.	Professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.
2002	PR	URBAN	Compreender a formação docente, especialmente a formação continuada, como aquela que possibilita reflexões e inovações sobre a prática cotidiana.	Formação docente, ensino de História.	Professores das séries iniciais.
2002	ES	SALIM	Analisar de que forma os referenciais históricos e culturais locais podem contribuir na construção do conhecimento histórico em sala de aula.	Ensino de História, práticas.	Professores do ensino fundamental.
2002	SP	RICCI	Acompanhar a trajetória formativa do profissional do ensino de História.	Formação docente, ensino de História, práticas.	Coordenadores, professores e ex-alunos do curso de História.
2002	SP	MORAIS	Refletir sobre a prática de ensino do professor de História, no ensino médio.	Ensino de História, formação, práticas.	Professores de História do ensino médio.
2003	SC	OLIVEIRA	Identificar aspectos presentes no efetivo processo de aprendizagem de se tornarem professores de História.	Saberes docentes, formação inicial e continuada.	Professores egressos do curso de História.
2003	PE	SOUZA	Analisar as condições atuais do	Ensino de História,	Professores do ensino

			ensino de História em Caruaru (PE), especialmente refletindo sobre a formação docente para o ensino médio e os referenciais teóricos que informam a prática dos professores.	práticas.	médio.
2003	PR	REIS	Analisar quais os conhecimentos considerados necessários ao professor de História.	Ensino de História, saberes docentes, formação.	Professores formadores das disciplinas pedagógicas do curso de História.
2004	MG	COUTO	Compreender as relações entre ensino de História, formação docente e multiculturalismo.	Formação de docente, ensino de História, multiculturalismo.	Professores formadores do curso de História.
2005	MG	MOURA	Analisar as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no ensino de História.	Saberes e práticas, formação docente, ensino de História.	Professores da educação básica.
2006	BA	ARAÚJO	Analisar como as concepções de ensino de História têm implicações na prática docente.	Ensino de História, práticas.	Professores da educação básica.
2006	RS	GAEZLER	Compreender o fazer educativo das professoras, buscando elucidar o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes.	Ensino de História, práticas, formação.	Professores de História dos anos iniciais.

2007	MG	COELHO	Identificar a constituição dos saberes docentes dos professores de História, a maioria graduados em Filosofia.	Saberes docentes, formação, ensino de História.	Professores da rede estadual.
2009	MG	MACHADO	Compreender as relações entre os sujeitos formadores, saberes, e as práticas no processo de formação de professores.	Saberes docentes, práticas, formação.	Professores formadores dos cursos de História e Pedagogia.
2009	MG	ANDRADE	Analisar a prática docente dos professores de História tendo como referência seus saberes e as transformações decorrentes da nova Política Educacional implementada pela ditadura militar (1964/1980).	Formação, ensino de História, saberes.	Professores de História que lecionaram, em algum momento, no período de 1964 a 1980, no ensino fundamental e médio.
2010	CE	FERREIRA	O objetivo é fazer uma cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores que ministram disciplinas voltadas ao ensino de História.	As práticas, saber/poder formação de professores .	Professores de História do ensino superior.
2010	RS	RODRIGUES	Enfocar a condição inicial da docência e os saberes constituídos e mobilizados pelos professores iniciantes da disciplina de História	Ensino de História, saberes docentes.	Professores de História iniciantes.

2011	BA	SILVA	Analisar a formação inicial do professor de História para a Educação Básica.	Formação, ensino de História, saberes.	Professores de História do ensino superior.
------	----	-------	--	--	---

**Quadro 10:** Estudos mapeados sobre saberes docentes, formação de professores e ensino de História junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2002 a 2012, considerando a temática e os sujeitos das pesquisas. Fortaleza/CE, 2012.

Fonte: [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) com adaptação própria

No tocante ao eixo regional dos debates que se aproximam com a pesquisa, ainda prevalecem o Sul-Sudeste, com apenas quatro publicações no Nordeste (BA, CE, PE). Em relação aos sujeitos das pesquisas, predominam os professores dos cursos de História e Pedagogia, ou seja, os professores formadores, os docentes de História iniciantes no magistério e os professores da educação básica.

Com origem na definição do objeto desta pesquisa, do *locus*, dos sujeitos e dos seus pressupostos teóricos foi o momento de definir a opção pela investigação, a qual recaiu na forma interpretativa.

Sendo assim, este estudo tem sua base na abordagem qualitativa, cuja intenção se relaciona na compreensão do objeto e não na sua explicitação ou pura mensuração. Isto porque, o propósito é compreender a complexidade de determinado problema, o que não abrange manipulação de variáveis e estudos experimentais. Dessa forma, levam-se em consideração todos os elementos de uma situação em suas interações e relações, numa perspectiva histórica e contextualizada dos fenômenos.

Assim, esta pesquisa de natureza qualitativa objetiva dar voz aos sujeitos, na perspectiva de produzir conhecimentos sobre as próprias práticas, por meio de uma investigação voltada para apreensão da realidade que envolve os percursos da formação e saberes dos professores de História que atuam nas escolas públicas de ensino médio na cidade de Icó, CE – Brasil. Considerando a metodologia como o caminho a ser percorrido nessa travessia, a investigação se apoia na pesquisa qualitativa por sua adequação à natureza deste estudo, como justifica Minayo:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21).

Na perspectiva da investigação qualitativa torna-se necessário compreender os contextos em que os sujeitos estão inseridos, pois a preocupação não será apenas coletar e analisar dados, mas, sobretudo interrogá-los, problematizá-los, dialogando com as possibilidades apresentadas pelas fontes. Com base em Bogdan e Biklen (1994.p. 48), “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

No pertinente à pesquisa qualitativa, Prado Cunha e mencionam que a perspectiva qualitativa se orienta pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que perfaz, portanto, verdades relativas. Nesse contexto, a pesquisa é entendida com “extensão do pesquisador, que é portador de interesses e valores que interferem nas suas opções”. (2007, p.21).

Nossa pesquisa toma o paradigma construtivista/naturalista, considerando as indagações feitas e a proposta do caminho traçado para coleta dos achados e que os resultados encontrados na investigação estão sempre se transformando. Com base nesse pressuposto, tem-se como característica o relativismo com muitas interpretações possíveis, certo de que “as realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula” (ALVES-MAZZOTI, 1996, p.20). Assim, a análise da formação e a constituição dos saberes dos professores de História não se caracterizarão como verdade absoluta ou definitiva, mas proporcionará novas visões, provocará outras reflexões e entendimentos propiciando a novas discussões a cerca do exercício da docência na disciplina História.

Conforme Godoy (1995) existem pelo menos três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A proposição para realização deste estudo foi desenvolver uma abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo, utilizando-se o estudo de caso, considerando que o estudo de caso é uma análise profunda de uma unidade de

estudo. No tocante à pesquisa documental, utilizamos o projeto político-pedagógico das unidades escolares investigadas e as matrizes curriculares, com foco no trabalho pedagógico e nos conteúdos praticados pelos professores. Isto atende o propósito da investigação, ou seja, compreender a relação entre a formação do professor e sua atuação na constituição dos saberes e das práticas no ensino de História. No entender de Godoy (1995), visa ao exame detalhado de um ambiente, um sujeito ou de uma situação em particular. Amplamente usados em educação, tem se tornado o método preferido daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Conforme Stake (2007), um estudo de caso possibilita captar a complexidade de um caso único. “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. (P.11).

Com efeito, Yin (2010) aponta que o estudo de caso leva a fazer “observação directa e coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários). Exemplos: conhecer um director de escola com bom desempenho, uma greve de professores, ou a vida diária numa escola (2010, p.381).

A proposição do caso que estamos estudando é conhecer a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História de Icó, Ceará, Brasil.

No tocante ao estudo de caso, Yin (2010) trata ainda do estudo de caso múltiplo, e que também privilegia o estudo feito em escolas. Sublinha que, ao se fazer um estudo múltiplo de casos, será importante se verificar quais lugares ou pessoas proporcionarão melhor riqueza de dados e propiciará melhor cruzamento de casos. Informa ainda a necessidade de decidir se os casos múltiplos “representam: casos confirmatórios (isto é, presumíveis replicações do mesmo fenômeno); casos contrastantes (ex., um caso de sucesso e outro de insucesso); casos teoricamente diferentes (ex., um caso de escola primária e um caso de escola secundária)”. E conclui que, com três ou mais casos, importará incluir alguma variação geográfica, étnica, de tamanho e outras. Sobre esse assunto, André menciona que um aspecto

positivo do estudo de caso é sua “capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. (2010, p.34).

Nesse âmbito, esta investigação recaiu no estudo de caso múltiplo, considerando os objetivos da pesquisa e a seleção de duas escolas, teoricamente diferentes, conforme já descrito.

Para Stake (2007, p.121), num estudo de caso não se pode depender apenas da intuição e das boas intenções de fazer as coisas bem feitas, pois o senso comum não leva suficientemente longe. Numa investigação qualitativa, necessita-se tanto de rigor como de explicações alternativas, solicita-se disciplina e protocolos, os quais surgem, segundo o autor, de uma triangulação.

Nesse sentido, esta pesquisa com foco no estudo de caso utiliza o protocolo da triangulação metodológica, que compreende a entrevista semiestruturada, a literatura da área e os documentos, (o projeto político pedagógico e as matrizes curriculares). Como salienta Pilar, “o documento já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas. [...] Nessa prática, progressivamente, o ponto de partida da investigação passa do documento para o problema”. (2003, p. 15)

Vale ressaltar que, para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 169), documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. No caso da educação, são documentos, os livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, relatórios e projetos políticos pedagógicos escolares. Somam-se a isso os documentos de cunho oficial, que expressam uma intencionalidade e podem ser de âmbito municipal, estadual e/ou federal, cabendo ao pesquisador analisar, interpretar, bem como comparar, a fim de torná-los utilizáveis.

Com a escolha das entrevistas semiestruturadas com os professores de História, coletamos informações referentes a formação e a saberes docentes para o ensino de História, para identificar os percursos de formação e a constituição dos saberes para o exercício da docência.

A pesquisa exploratória<sup>18</sup> teve início em março de 2013, quando entramos em contato com os gestores das escolas. Na ocasião, informamos o objeto, o objetivo, os sujeitos da pesquisa e falamos do interesse em realizar a investigação na instituição e que esta pesquisa corresponde ao nosso trabalho de dissertação do curso de mestrado em educação da UECE. Em ambas as escolas, os gestores foram acolhedores, atenciosos, receptivos e se colocaram à disposição para colaborar no que fosse necessário, disponibilizaram *e-mails* e telefones para posteriores contatos, considerando a distância geográfica, Fortaleza - Icó.

Já durante a pesquisa exploratória, solicitamos alguns documentos da escola, como o projeto político pedagógico e as Matrizes Curriculares do Ensino Médio, bem como realizamos entrevista informal com a coordenadora pedagógica acerca do funcionamento da escola, das atividades agendadas, do quantitativo de professores de História e dos seus horários de aula, com o intuito de planejarmos as entrevistas para o dia que fosse viável para a escola e o professor.

Em ambas as instituições, os gestores ficaram de fornecer os documentos posteriormente, uma delas porque os gestores iam para um evento que estava acontecendo na escola e já estavam sendo chamados e a outra em razão da falta de tinta para impressão e de internet na escola para envio por e-mail.

No dia 13 de maio de 2013, foi realizado o Exame de Qualificação.<sup>19</sup> Após, a aprovação, indicações, orientações e sugestões da banca, prosseguimos com o trabalho. Submetemos a pesquisa na Plataforma Brasil<sup>20</sup>, e esse foi um período de tensão, em razão da demora ao posicionamento quanto o resultado da submissão da pesquisa pelo Comitê de Ética. Antes da submissão, estivemos nas escolas para as assinaturas das Cartas de Anuência pelos gestores e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos professores, já que estes fazem

---

<sup>18</sup>A pesquisa exploratória é utilizada para realizar um estudo preliminar do principal objetivo da pesquisa que será realizada, ou seja, familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com maior compreensão e com devida precisão.

<sup>19</sup>Consiste na arguição, por parte de uma banca examinadora, de relatório escrito referente ao andamento da pesquisa.

<sup>20</sup>A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP – Comitê de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus vários estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP.

parte dos documentos necessários para a submissão á Plataforma Brasil. Os gestores e os professores prontamente nos atenderam e foram bastante atenciosos.

Em junho, estivemos novamente nas escolas, para um contato com os professores. Encontramos os docentes inteirados da realização da pesquisa, da sua participação como sujeitos e bastante atarefados. Haja vista as atividades do final do semestre letivo, alguns ainda estavam cansados dos afazeres domésticos, e, por essa razão, conversamos informalmente com alguns, trocamos *e-mails* e combinamos de retornar no segundo semestre.

Julho foi o período em que realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com vistas de verificar o que está sendo produzido nesse campo de estudo, conforme já descrito.

No segundo semestre de 2013, começamos a realização das entrevistas.

O nosso percurso foi registrado no diário de campo<sup>21</sup>, os contatos, os agendamentos, as conversas com os gestores, a participação no planejamento por ocasião da visita á escola, o encontro com os professores, os gestos, as expressões, os desencontros e as angústias dos cancelamentos, diante dos prazos, as alegrias de cada passo concluído. Considerando que o trabalho investigativo é um trabalho solitário, ao fim do dia, costumávamos olhar os registros, o que conseguimos, o que não foi possível conseguir, as impressões para ajudar na análise dos dados.

Conforme Stake (2007, p.81), conseguir o consentimento para entrevistas é, talvez, a tarefa mais fácil na investigação com estudo de caso, mas lograr uma boa entrevista já não é tão fácil. Para esse autor, o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre fatos, uma explicação. E acrescenta que cada entrevistado tem experiências singulares, verdadeiras histórias especiais para contar.

---

<sup>21</sup>O diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de interpretação. É uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para, posteriormente, analisar os resultados.

As entrevistas com os professores do CEREPJAM foram agendadas pessoalmente com os professores e marcadas para a data em que eles não estavam ministrando aula. Assim, deixamos para o dia do planejamento, que acontece de forma coletiva e individual, sendo no período da manhã com todos os professores da área de Ciências Humanas e a coordenação pedagógica, e à tarde ocorre de forma individual, como também acontece com as demais áreas. Participamos do planejamento coletivo, e após o término, iniciamos as entrevistas que ocorreram na Sala do Projeto Diretor de Turma, que estava livre na data e foi disponibilizada pelos gestores. Com exceção da primeira entrevista, que aconteceu no LEI – Laboratório Escolar de Informática, e embora a sala seja ampla, climatizada e com boa acústica, há muito fluxo de alunos e professores no corredor e de vez em quando alguns passavam e olhavam pelo vidro.

A entrevista consistiu em três momentos. Primeiro, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para lembrar o professor acerca dos objetivos da pesquisa e da sua participação. O segundo momento, consistiu na preparação dos entrevistados, mediante a explicação das categorias da pesquisa, ou seja, formação, saberes docentes e ensino de História. Assim, a nossa conversa foi nessa direção, tendo o cuidado de privilegiar perguntas orientadas para o caso da investigação. Os entrevistados responderam prontamente aos questionamentos, colocando-se à disposição para colaborar com a pesquisa.

O tempo das entrevistas com os professores variou de 27 minutos a 1(uma) hora e 8(oito) minutos de duração.

Na EEM Prof. Miguel Porfírio de Lima, mudaram os gestores. Assim, não pudemos dar continuidade aos contatos iniciados. O diretor veio de outra cidade e, como estava no período de transição e adaptação, passamos a contatar com uma professora que trabalha na escola e mora na localidade, é muito atuante na comunidade e na escola e detinha todas as informações sobre a agenda da escola, os horários dos professores, bem como acerca do acesso, da cidade até a comunidade, inclusive, com a indicação dos horários de transporte. Por meio dela, foi feito o agendamento das entrevistas, que aconteceram com variações e oscilações e trilharam caminhos diferentes.

Inicialmente, as entrevistas foram previstas para acontecer na escola, no contraturno em que os professores trabalham, sendo que dois deles que trabalham

no anexo da escola em outras duas localidades da zona rural também viriam à Sede para conceder a entrevista. Esse planejamento, porém, acabou não acontecendo, pois um dos professores estava na cidade para participar de uma formação e na oportunidade concedeu a entrevista.

No dia seguinte, seriam as entrevistas com as professores que trabalham nos anexos. Entre os docentes que trabalham nos anexos, um deles tinha compromissos pessoais na cidade no dia em que não tinha aula da sua disciplina na escola, data que estava agendada a entrevista e, por essa razão não pode nos receber, mas se dispôs a conceder a entrevista na cidade em outra data. O outro professor que também trabalha no anexo, gentilmente, acompanhou o colega até a cidade e concedeu a entrevista. Foi entrevistado um e depois o outro. Como ficou faltando apenas um professor e os demais colegas foram entrevistados na cidade, ele também se dispôs a vir para a cidade para conceder a entrevista no dia seguinte. Entretanto, não compareceu.

Foram vários agendamentos em diferentes locais e sucessivos cancelamentos. Os contatos, as buscas continuaram e, finalmente, a entrevista foi realizada na localidade em que a professora reside na zona rural. A estrada carroçal torna o percurso difícil, mas por não ser período de chuvas é acessível o trajeto, e ainda foi possível observar as belezas da caatinga, que após apenas uma chuva enverdece, deixando para trás suas cores cinza. Assim, a entrevista foi realizada sem ruído, barulho ou interferência.

As demais entrevistas foram realizadas na cidade, no CEREPJAM na Sala do Projeto Diretor de Turma que foi disponibilizada pelos gestores para este fim, de modo, que o espaço físico não foi problema, pois a sala era ampla, arejada, longe das salas de aula e sem fluxo de alunos e/ou professores. Dessa forma, as entrevistas aconteceram com privacidade, calma e silêncio.

Devido a nossa ida constante para a escola para a realização das entrevistas, um professor de História nos abordou para questionar porque ele e um colega não estavam participando das entrevistas, explicamos os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa, e que tanto ele como o seu colega não entraram no critério de exclusão. Após a conversa ele entendeu e solicitou uma ajuda no projeto científico que estava desenvolvendo com os alunos para a feira regional.

Durante o desenvolvimento do trabalho, é importante que o entrevistador consiga manter uma boa relação com seu entrevistado, sem, contudo, deixar de estabelecer uma distância suficiente para evitar interferências no discurso do entrevistado. No presente caso, a relação nossa com os sujeitos foi satisfatória, pois esse processo foi pautado no respeito, empatia e confiança, o que contribuiu para a coleta de dados para a pesquisa. Assim, tomamos por base o respeito à metodologia escolhida e os cuidados referentes à elaboração e posterior análise da entrevista no processo investigativo, que levaram em conta os procedimentos acadêmicos e éticos que conduziram o estudo.

## **4.2 A formação e os saberes docentes no ensino de História**

As pesquisas sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF)

### **4.2.1 Formação docente**

Para a análise dos dados das entrevistas realizadas com os professores, escolhemos três categorias: Formação Docente, Saberes Docentes e Ensino de História. Relativamente à formação docente, procuramos descrever a formação inicial acadêmica, a continuada e o preparo para o ensino de História. Na perspectiva referente aos saberes docentes, ressaltamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História, os saberes incorporados no convívio com os professores, alunos e gestores e os saberes alcançados na convivência com a escola no exercício docente. Referindo-nos ao ensino de História, caracterizamos aprendizagens em ensino de História, práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, referenciais teóricos que orientam o trabalho e os critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas. A figura a seguir traz as categorias e subcategorias elencadas.

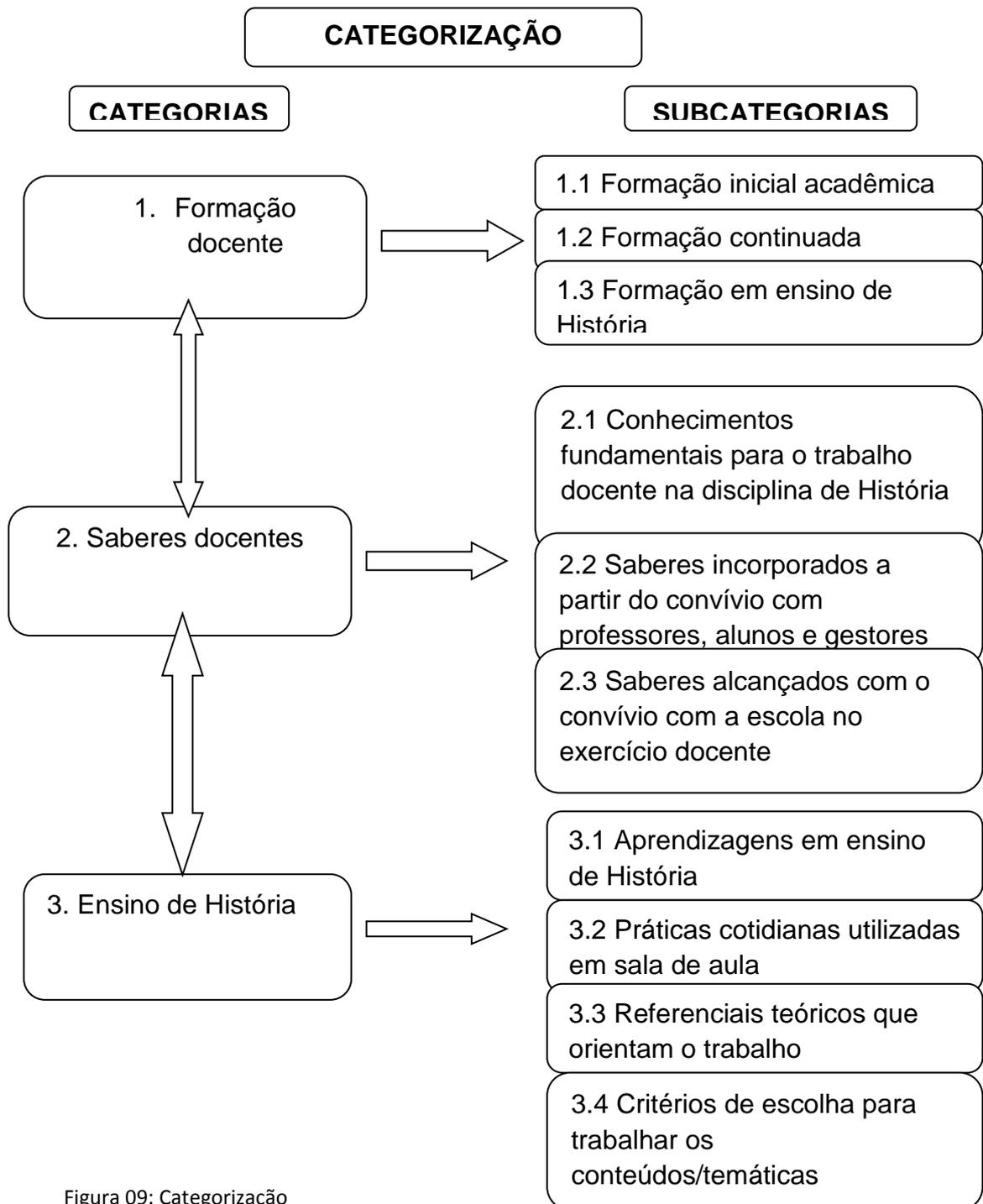


Figura 09: Categorização

Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro subtópico deste item, revelamos as informações referente a formação docente e às subcategorias elencadas.

A formação de professor é objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países, destacando-se as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos por Alarcão (2003), André (1994), Imbernón (2010), Nóvoa (1995) dentre outros, cujo interesse concentra-se sobre a análise da formação continuada de professores, na perspectiva de compreender os processos, e os significados sobre a prática e os resultados de desempenho dos discentes.

O *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001), expressa dois conceitos para definir formação. O primeiro indica que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade”. (BATISTA<sup>22</sup> apud FAZENDA, 2001, p. 135). Aponta, assim, que a formação oferece uma forma, sem, no entanto, modelá-la, o que constitui “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. (BATISTA apud FAZENDA, 2001, p. 135). O segundo expressa “formação como ação de formar” – do latim *formare* – verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a desenvolver uma pessoa. Isto envolve diferentes concepções de formação docente ligadas a enfoques específicos. Pelos conceitos, evidenciamos que a formação é uma dinâmica que recebe a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

Nóvoa (1995) menciona novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, com base no contexto escolar. O autor adverte, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”. (p. 26).

Nesse sentido, na abordagem da formação docente estão presentes várias concepções e perspectivas, sobre essa questão Garcia menciona que

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui

---

<sup>22</sup>BATISTA, S.H.S.S. Formação. In: FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: um dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Na aceção de Garcia (1999), quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

No que é atinente à formação, Antonio Nóvoa ensina que

*A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1995, p. 25).*

André (1997) defende a ideia de que não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista, sendo então necessária a ampliação do olhar sobre este complexo processo, articulando o micro e o macrossocial, o indivíduo e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural. O repensar da formação do professor insere-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva com fulcro no terreno profissional.

Com efeito, a proposta de formação de professores depende da percepção que se possui de educação e de seu papel na sociedade, considerando os saberes científico, pedagógico e político-social como partes integrantes da formação dos professores.

#### 4.2.2 Formação inicial acadêmica

Sobre a formação inicial acadêmica, os professores narraram como foi o curso de História, em alguns casos, a formação foi realizada em regime especial, em fim de semana. Para alguns professores, cursar História não era o objetivo de formação. Os relatos dos sujeitos da pesquisa expressaram marcas importantes da

formação acadêmica, que demarcaram escolhas nos caminhos da formação e da docência. As narrativas desvelam que foi necessária aceitação para cursar a formação que foi possível obter.

*O curso foi em fim de semana. Todo fim de semana agente tinha um encontro com os professores, alguns eram daqui, outros de fora. Apesar de trabalhar durante a semana agente sempre procurava saber mais, estudar, se aprofundar, já que a História era nova pra mim e até então não era o meu foco. Eu já trabalhava com Português. Quando cada professor chegava tinha que se apresentar na sala e, geralmente, eu costumava dizer que na minha formação de História eu caí de paraquedas. Depois eu fui ver que aquilo ali realmente fazia parte de mim porque trabalha muito com interpretação e História também, então foi só um link de uma disciplina pra outra de um curso pra outro. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

*Como não veio a formação do curso que eu necessitava que eu queria, eu acabei ingressando na área de História. A gente sabe também que a nossa formação acadêmica deixou um pouco a desejar porque a nossa faculdade só era no fim de semana, não era uma universidade todos os dias como a gente vê de costume. A gente sabe também que deixou muito a desejar porque é complicado você dar uma formação de quatro anos apenas em fim de semana e o professor às vezes tem muita bagagem, mas não tem tempo pra passar aquilo pra você. A gente teve esse prejuízo de ter essa formação de fim de semana, mas eu poderia falar pra você da necessidade de você se apaixonar, de você querer cada vez mais conhecer, de você querer pesquisar, não ficar só no que o professor está passando, mas procurar também fazer a sua parte. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

A constituição do professor ocorre por meio de múltiplas relações vivenciadas no seu dia a dia, como observa Nogueira

*Não nascemos professor. Vamos nos tornando professor ao longo dos anos por meio das experiências, vivências e interações. O professor vai sendo forjado na prática cotidiana, no contato com centro de formações, teorias, autores, Os caminhos para (...) ser professor (...) passam pelos cursos de magistério, pelas universidades e continuam nos encontros pedagógicos, em reuniões no próprio espaço de trabalho, enfim, na formação continuada. (2003, p. 149).*

Os depoimentos dos professores demonstram as concepções que emanam do interior, das experiências mais marcantes que trazem os sujeitos para o cerne da pesquisa.

*Entrei no curso de História com o objetivo de fazer Direito, como não foi possível concluí História. Se eu tivesse maturidade na época, eu teria aproveitado mais o curso e o que a universidade oferecia, mas eu não tinha, eu era o mais novo da sala. Mas gente fica mais na teoria mesmo, mais voltados para outras questões da História que não o ensino, a formação do senso crítico, de entendimento de como se fosse tentar construir um pesquisador, mas, na realidade nós vamos sair professores dali. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

*Com eu já era bacharel em Comunicação Social, a minha formação em História foi por meio do CEFOP (Curso Especial de Formação Pedagógica), não só em História, pois eu saí com o apostilhamento para lecionar Português, Sociologia e História. Nessa formação teve Metodologia do Ensino da História, dentro desse curso. Como também as Teorias Pedagógicas com embasamento teórico e também prático. No Curso de Comunicação eu paguei muita cadeira relacionada com História também. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

*Conclui a faculdade, fizemos o TCC, apresentamos, foi muito bom porque eu queria muito cursar nível superior. Mesmo sendo fim de semana, foi uma oportunidade e aproveitei. Lá aprendi muito em termos de teoria. Você vai aprendendo muitas coisas novas que antes você não sabia nem o que era e como acontecia. (PROFESSORA 05 – Escola 2).*

A fala do Professor 06 demonstra que sua formação inicial acadêmica não faltou aproximação com a realidade escolar, muitas vezes reivindicada nos cursos de licenciatura:

*A minha formação em História foi em fim de semana. Ajudou muito porque a turma já era professores, só não tinha a formação acadêmica, então os professores consideravam muito a experiência de sala de aula da gente e explicava os conteúdos voltados para a escola. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

A narrativa da Professora 07 evidencia seu envolvimento com a formação acadêmica.

*A maioria já era professor e tinha graduação. Tinha alguns já graduados fazendo o curso por gostar de História e/ou porque o curso da gente dava o direito de ensinar da educação infantil ao ensino médio, tinha pessoas que tinha ensino superior só para ensinar até o 9º ano. Em questão de estudar a gente sempre se encontrava pra estudar por conta dos seminários, os trabalhos e eram trabalhos enormes e eu passava a madrugada pesquisando pra conseguir obter uma nota boa. (...) Não acho que deixou a desejar por ser fim de semana, porque o curso quem faz é o aluno, o curso ser de segunda a sexta, se você não tiver interesse é como você não tivesse nenhum dia de estudo, então quem faz valer o estudo é o aluno. (PROFESSORA 07 - Escola 2).*

As respostas fornecidas pelos professores 01, 02, 05 e 06 mostram que a realização do seu curso em fim de semana, ensejou lacunas na formação, pois não vivenciaram outros espaços de formação além da sala de aula. Isto diverge da Professora 07, que atribui a aprendizagem à dedicação e ao compromisso do estudante. A escolha pelo curso de História também foi conflitante, como revelam os professores 01 e 03, pois não era a sua opção de formação, bem como a professora 02, que também menciona que preferia outro curso, e o Professor 04, que era bacharel e só depois adentrou a educação, ingressando em História e, ainda, a

Professora 07, que sonhou com o curso de Direito mas as condições em que estava inserida não lhe permitiram.

As narrativas desvelam que os aspectos relacionados às questões econômicas e sociais é constituem um problema atual que permeia a formação do professor, em que se incluem os cursos em regimes especiais, geralmente, sem condições de proporcionar outros espaços de formação, resumindo-se as aulas no fim de semana.

Nessa perspectiva, Imbernón evidencia que:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (2010. p.55).

Assim, o contexto em que o professor está inserido influencia na sua formação e, na medida em que os cursos não se apresentam eficazes, amplia-se a discussão em torno das abordagens teórico-metodológicas dos processos de formação continuada, como possibilidade de qualificação da prática docente, com o intuito de permitir aos professores refletir sobre os significados das teorias e métodos, bem como da realidade histórica e sociocultural. Assunto que será explorado no próximo tópico.

#### 4.2.3 Formação continuada

Para Nóvoa (1995), a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e profissional, e também com o objetivo de buscar o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões ligadas à educação. Vejamos o que nos dizem os professores.

Fiz curso não específico de História, mas na área de educação como a *Plataforma ThinkQuest*<sup>23</sup>, lá tinha as aulas, experiências de outros professores e a gente compartilhava nos fóruns. Como foi no início, eu estava apreendendo então, observava o que os outros estavam fazendo, postando e serviram de experiência pra mim, mas aconteceram outros cursos internos aqui na escola como a formação para o Projeto Diretor de Turma<sup>24</sup> (PROFESSORA 01 – Escola 1).

O registro do professor 01 revela que a formação continuada é um desdobramento do trabalho docente, dos projetos praticados pela escola, e que demandam preparação do professor para desenvolver. Nesse sentido, a formação contínua se caracteriza não só pela busca e atualização por meio de cursos referentes à docência, mas inclui também suas experiências de vida e outras atividades desenvolvidas na escola com as quais os professores se envolvem além da docência, entendendo que também contribuem com sua atuação na Educação Básica.

O Professor 02 revela em seu depoimento a busca pela formação continuada e pela aplicação dos conhecimentos adquiridos:

*Mesmo durante a faculdade eu fazia alguns cursos fora, cursos online. Por exemplo, eu me cadastrei no site do Senado que disponibiliza cursos gratuitos de 80h 120h, cursos que você escolhe a área. Fiz um curso sobre o MERCOSUL, a questão dos blocos econômicos, e outro sobre uma breve análise do contexto histórico desde as guerras até um pouco do século XXI. Eu sempre procurava cursos em sites de confiança para me aperfeiçoar, porque a gente sabia que o que a gente tinha recebido na universidade era pouco do que a gente realmente poderia aprender, até pelo fato de ser só fim de semana. Também fiz especialização em História e Geopolítica. Esse curso foi bem interessante, porque a especialização é como se fosse uma continuação da graduação e o que eu estudei lá, deu para aplicar nas disciplinas que estava ministrando no terceiro ano do Ensino Médio. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

O professor 03 menciona:

---

<sup>23</sup>ThinkQuest é uma plataforma *online* livre para professores e alunos, patrocinada pela Oracle Education Foundation. Ele inclui um ambiente de projeto online, concursos para estudantes e uma biblioteca de conteúdo criado pelos alunos. O projeto desenvolve o trabalho em equipe e estimula a criatividade e a capacidade de pesquisar e de organizar do aluno. A plataforma é protegida e os usuários só podem criar contas ao inscreverem-se por meio de uma escola credenciada.

<sup>24</sup>O projeto Diretor de turma teve sua origem, no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, (Associação Nacional de Política e Administração) no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto-piloto em três escolas. Em 2008, o Projeto é implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional. Teve sua expansão, em 2009, para mais 26 Escolas de Educação Profissional, totalizando 51 unidades com o Projeto. Em 2010, a SEDUC promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual. A referida ampliação se deu por adesão.

*No momento estou participando de uma formação do Projeto Professor Aprendiz oferecida pela Secretaria de Educação do Estado e também da formação do Projeto Diretor de Turma. Especialização eu ainda não tive oportunidade de fazer, mas vou fazer e mestrado também. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

Em convergência com o Professor 02, o Professor 03 relata que a formação continuada está vinculada aos projetos da escola e ainda demonstra interesse em dar continuidade a sua formação por meio da pós - graduação *lato e stricto sensu*.

E o professor 04 revela:

*Participo das formações oferecidas pelas secretarias de educação do município e do estado. E a gente sempre aprende. Aprendi muito com a metodologia do Telecurso e utilizo, também fiz especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

O Professor 04 destacou em seu depoimento o aprendizado com a metodologia do Telecurso<sup>25</sup> e que pratica em suas aulas. O professor, diante do seu percurso pessoal e profissional, foi constituindo seus saberes docentes, mediante as condições históricas e sociais nas quais exerce a profissão, que é também influenciada por questões culturais e pessoais. Menciona a realização do Curso de Especialização, que participa das formações promovidas pela sua instituição, contudo, a relevância é atribuída à metodologia do Telecurso.

Pensar a formação docente vai além da reprodução do conhecimento. com base nesse pressuposto, Pimenta ensina que,

*Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (1999, p.15).*

Nessa direção, o relato do Professor 05 revela as dimensões da formação, vida e profissão, pois, ao expressar a dor de não poder ingressar no mestrado para o qual foi aprovado, demonstra os sentidos e significados

---

<sup>25</sup>Telecurso é um sistema educacional de educação a distância brasileiro, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP, sendo exibido pela Rede Globo. Em 1999, foram implantadas salas do ensino médio nas escolas públicas estaduais.

constituídos evidenciados ao longo da vida em torno da formação. Essa referência fica expresso no relato a seguir:

*Fiz vários cursos, só que alguns não eram na área, porque os cursos voltados para História são difíceis. Fiz uma Especialização em História e Geopolítica. Sinceramente, os conteúdos que eu vi não me ajudaram muito em sala de aula, porque eram conteúdos que até hoje, me ajudaram em termo do meu conhecimento pessoal. Fiz também uma Especialização em Gestão Escolar já no finalzinho para concluir, eu tive um orientador muito bom, que mora em Fortaleza e ele me orientou... Fico até emocionada... Ele gostou muito do meu TCC e me instigou a participar do processo de seleção para mestrado, se dispôs a ler e fazer considerações sobre o meu projeto. Mesmo morando distante 42 km da sede de Icó, eu fui muito ousada em tentar um mestrado como eu tentei... Eu participei do processo seletivo da UFC, para minha surpresa foi aprovada. Fiquei toda feliz em falar para a minha família, ficaram todos muito felizes. Comecei a me planejar e quando minha ficha caiu realmente, eu vi que eu não conseguia e não conseguia por quê? Porque eu tinha que deixar meu emprego de professora de História aqui onde eu moro, teria que deixar a família... A questão financeira falou mais alto. Não deu para eu pegar essa oportunidade, agora quando eu choro essas lágrimas... [Chora]... É porque eu não sei se eu vou ter outra oportunidade como essa, mas, eu não vou desistir de maneira alguma e a oportunidade que eu tiver, eu vou tentar, tentar e tentar até conseguir. [Chora]... Nunca para de estudar e se qualificar, professor que é professor tem que dar muita importância às formações continuadas. (PROFESSORA 05 – Escola 2).*

Esta narrativa permite compreender um momento marcante da trajetória de formação desse professor, a satisfação da aprovação no mestrado, pois o discurso destaca sua dor, alegria e angústia por ser aprovado na seleção de mestrado em uma universidade pública, sonho distante de ser realizado por muitos professores da educação básica, e, em razão das condições de vida e trabalho, não ter sido possível cursar o mestrado.

Refletir sobre a formação de professores é buscar dimensioná-los como seres históricos e sociais, que existem por meio de suas práticas, também histórica e socialmente constituídas, que os põem diante de possibilidades e limitações e que exigem um posicionamento perante o mundo e a educação. Torna-se, portanto, necessário entender a importância da dimensão pessoal do professor, no desenvolvimento da formação profissional. Consoante Nóvoa (1995), urge, por isso, (re) encontrar espaços de interações das dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores que se apropriem dos seus processos de formação, concedendo-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Com efeito, a dimensão pessoal não se separa do ser profissional, evidenciando que as singularidades, bem como as subjetividades, exercem papel fundamental na constituição do processo formativo e de identidade profissional.

As experiências com a formação se constituem com suporte naquilo que cada um vivenciou, nas experiências como ser social ou nos vínculos estabelecidos com a família, singularidades do mundo que vivem e que simbolizam fortes marcas no processo de formação do sujeito. Ainda sobre a formação continuada, as Professoras 06 e 07 destacam:

*Vivemos em uma realidade de zona rural que não tem muito a oferecer. Participo das formações que a escola proporciona. Ainda não fiz especialização. A formação continuada é muito importante. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

*Fiz uma especialização em gestão escolar ao mesmo tempo da graduação terminei as duas ao mesmo período. Fiz porque na época estava na direção da escola. (PROFESSORA 07 – Escola 2).*

As narrativas das professoras mostram que reconhecem a importância da formação continuada, porém, as condições para realizá-las nem sempre são favoráveis. A Professora 06 ainda não teve oportunidade de cursar especialização e a professora 07 teve a chance de cursar em razão de desenvolver função de gestão e a instituição haver ofertado.

Registramos o fato de que os docentes, após a formação acadêmica, recorreram aos processos de formação continuada, em modalidades como cursos de curta duração, cursos para desenvolver os projetos praticados pelas escolas e de especialização. Apenas o Professor 03 e o Professor 06 ainda não possuem especialização, todavia, reconhecem a importância da formação continuada para o exercício da docência e a intenção de dar continuidade a sua formação. Em ambos os casos, tem preponderância a dimensão financeira.

#### 4.2.4 Formação em ensino de História

A categoria Formação docente elencou a subcategoria formação em ensino de História, no intuito de conhecer o que os professores tiveram no seu curso de formação acadêmica, efetivamente, voltados para o ensino de História, considerando que os professores são provenientes de vários cursos superiores (licenciatura regular, licenciatura em regime especial e bacharel com formação pedagógica).

Ao serem questionados, de modo geral, os professores têm dificuldades de entender a pergunta. Refizemos a pergunta, de modo a tornar a questão mais clara e facilitar o entendimento. Os professores se manifestam da seguinte forma:

*Tivemos aulas de campo e ontem mesmo em sala de aula eu lembrei que tinha haver com o conteúdo que tinha visto na faculdade e eu estava aplicando em sala de aula e vou usar a mesma metodologia com os meus alunos. É uma prática que aprendi no meu curso de formação e foi interessante porque estou colocando em prática. Os professores da faculdade já usavam as mídias, traziam as aulas bem organizadas e isso também nos influenciou a não dar aulas só com o pincel, só com o livro, mas também utilizar as mídias como ferramenta pedagógica. Na escola a gente tem acesso a essas mídias fica fácil pra gente trabalhar também com os nossos alunos. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

*Sem dúvida a aula de campo. E quando você está em sala e discute um determinado conteúdo, você fica imaginando como poderia ser, mas o mais interessante é quando você está lá presenciando, tocando, porque você está vivenciando aquela prática. Então isso é muito interessante. A gente conheceu outros locais, outras culturas. Foi bastante significativa também o ensino do uso de imagem. Tinha alguns professores que chegava a sala e ao invés de abordar a questão teórica já lançavam mão da imagem e pedia pra que a gente tivesse uma interpretação sobre ela e a partir daquela imagem a gente já ia abordando o contexto histórico. A gente entrava no conteúdo visualizando a imagem. (PROFESSORA 02 – Escola 2).*

Em convergência, os professores 01 e 02 apontam os estudos de campo, que foram marcantes durante a sua formação, sendo também praticados por eles nas suas aulas, como menciona o Professor 01. Nessa direção, aponta ainda o uso das mídias e o Professor 02 ressalta o ensino de História para o uso da imagem.

O uso das mídias nos remetem as reflexões de Paula Sibilia,<sup>26</sup> no artigo intitulado *Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes*. Mostra o impacto das mídias eletrônicas no aprendizado num mundo dispersivo e refratário à reflexão assinala que

Há o risco de que os aparelhos se convertam num novo agente de dispersão... É preciso ter um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem – que continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Tudo isso parece conspirar contra a plena consumação da vida em rede... Na escola deveríamos aprender a pensar. Não a usar as tecnologias, ou não somente isso. Mas ensinar a pensar é muito mais difícil e têm pouco a ver com a informação e com a opinião, dois ingredientes que saturam nosso cotidiano e que imperam nas redes. Ao contrário, para poder pensar hoje é preciso cultivar certa capacidade de resistir ao fluxo constante de informações e às conexões intermitentes. Sem procurar bloqueá-las ou se isolar, mas também

<sup>26</sup> Antropóloga, ensaísta e pesquisadora argentina da Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro. Dedicou-se ao estudo de diversos temas culturais contemporâneos sob a perspectiva genealógica, contemplando particularmente as relações entre corpos, subjetividades, tecnologias e manifestações midiáticas ou artísticas.

sem sucumbir à dispersão promovida pelas infinitas distrações nem à banalidade da opinião. (2012, p.6).

Nesse sentido, embora o uso das tecnologias seja importante, não resolverão por si o problema da escola, da aprendizagem dos alunos, tampouco asseguram o domínio de conteúdo do professor, podendo até mesmo acentuá-lo. A tecnologia é apenas um instrumento que o professor precisa saber utilizar como ferramenta pedagógica. Sibilia menciona que, “esses aparelhos não são ferramentas neutras. Eles estão carregados de valores e tendem a suscitar modos de uso e formas de vida, que se distanciam muito das regras escolares e talvez não sejam compatíveis com seu funcionamento”. (2012, p. 6).

A formação docente para o uso de novas linguagens no ensino de História é orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais. No pertinente à utilização de material iconográfico, com foco pedagógico, demanda encaminhamento específico. Sendo assim, exige dos professores a preparação para ensinar. No caso específico que estamos abordando, o uso pelos professores de História, é necessário à “educação do olhar”<sup>27</sup>, tanto dos estudantes como dos professores, para que se possa ir além dos aspectos ilustrativos e estéticos e proporcionar o conhecimento histórico. Essa linguagem é significativa para o ensino de História, tendo em vista o envolvimento da nossa sociedade com as imagens e artefatos, considerados objetos visuais cada vez mais abundantes. Sobre a relação visual com o cérebro, Alfredo Bosi diz:

Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem das imagens. O homem de hoje é predominantemente visual. Alguns chegam a exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais. Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos, estão ligados pelos nervos óticos de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro (1985, p. 23).

Assim, o ato de olhar significa dirigir a mente para uma ação de intencionalidade, um significado, o que exige dos professores preparação para o uso da imagem como ferramenta pedagógica.

---

<sup>27</sup> Conceito atribuído a José da Silva Ribeiro, que estudou as potencialidades de cada categoria imagética. Por constituir um meio de comunicação privilegiado, exige “alfabetização visual”, a fim de tornar as pessoas conscientes e críticas das mensagens que lhes são postas cotidianamente.

As narrativas desvelam que os professores têm dificuldades de apontar o que tiveram, especificamente, de formação em ensino de História durante a formação inicial acadêmica. Em seguida, vão puxando pela memória.

*O estágio e uma professora de prática ajudaram muito. A gente trabalhava boa parte do curso a parte do funcionamento da sala de aula, do cotidiano da sala de aula, uma das professoras de Prática foi quem aplicou alguns conhecimentos de outras disciplinas de História voltadas para o ensino, para a escola. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

O Professor 03 remete ao estágio, mencionando em sua fala ao referir o que teve na sua formação acadêmica, respectivo ao ensino de História, se remete ao estágio, pois foi na atividade de estágio que houve a relação teoria e prática, podendo, assim, estabelecer um convívio com a escola.

Pimenta e Lima (2008), em seu livro *Estágio e Docência*, cujo objetivo é refletir sobre o estágio na formação do professor, como campo do conhecimento e espaço de formação atrelado à pesquisa, entendem que o estágio constitui uma prática; mas a própria maneira de aprender a profissão ocorre pela perspectiva da “imitação de modelos”, que advém da observação e pode ocorrer a reprodução ou constituição de novos modelos tidos como de sucesso. “Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.35).

Nesse sentido, é no estágio que o professor recebe influência da escola, pois sua passagem pela escola provoca influências recíprocas, como menciona Lima:

*A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a formação docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo. (LIMA, 2012, p.93).*

Remetendo-nos à ideia do estágio como espaço de formação, a fala do Professor 03 revela que existe um abismo entre a teoria e a prática com a predominância de currículos que se têm “[...] constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.33).

Essa dicotomia entre a teoria e a prática, geralmente, provoca um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas dos professores, bem como distanciamento e estranhamento do professor ao se deparar com realidade da escola onde vão atuar, pois, “na formação de professores ensinam-se teorias [...] históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2012, p. 241)”.

Pensando no caráter formativo para o ensino de História, os professores 04 e 05 se manifestam da seguinte forma:

*Ensinando a gente aprende. Isso é o que mais acrescentou, a formação que mais me ajudou foi a do Telecurso, a metodologia utilizada é muito interessante. Eu não comecei, lecionando História e sim Matemática e Física e tive oportunidade de fazer formação para a área de Ciências da Natureza e Matemática. No mais foi a formação pedagógica com a indicação de alguns metodologias que utilizo. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

*Ao orientar os alunos sobre um determinado conteúdo, você já lembra daquilo ali que estudou na faculdade. Organizações de trabalhos do mesmo jeito, a metodologia que o professor em sala de aula, a forma como ele trabalha. (PROFESSOR 05 – Escola 2).*

As narrativas do Professor 04 e do Professor 05 apontam, como formação para o ensino de História, a metodologia, ou seja, a metodologia do Telecurso e a metodologia utilizada pelos professores ao ministrarem suas aulas.

A indicação dos professores sobre a formação para o ensino de História revela a necessidade de o professor conhecer bem a disciplina que irá ministrar e refletir acerca do conhecimento histórico e como ele se constitui. “Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa”. (FONSECA, 2003, p. 46-47). Assim, vai além do domínio do método e técnicas de ensino.

Nesse âmbito, a prática é importante, mas é preciso entender o que está se praticando. Pois, para o exercício da docência, apenas a técnica não é suficiente para gerar a resolução dos problemas que surgem da ação educativa. Pimenta e Lima (2008), ao enfatizarem a dicotomia entre a teoria e a prática, propõem pensar a prática docente além dessa dissociação e práticas instrumentalizadas. Partindo desse entendimento, torna-se importante destacar a ideia de que a universidade é

espaço por excelência para o desenvolvimento da formação da docência. Os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas também por possuírem um arcabouço teórico e técnico especializado. Dessa forma, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente.

Persiste, no entanto, nos cursos de formação de professores a dicotomia teoria/prática, como evidencia Monteiro:

Do ponto de vista dos professores, principalmente dos iniciantes, críticas também são apresentadas. A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados. (2003, p.22).

Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, Maurice Tardif (2012, p. 274-276), ao analisar a formação dos professores, aponta quatro mudanças fundamentais que devem ocorrer nesse campo:

- os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construírem um repertório de saberes;
- é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores;
- é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais; e
- os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as próprias práticas.

A análise de Tardif (2012) baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional.

O Professor 06 pensa, faz uma pausa, olha para a sala, hesita e expressa que todas as disciplinas do curso de História foram trabalhadas com foco no ensino:

*Quase todas as disciplinas, os docentes trabalham muito com a gente, assim, a questão da sala de aula, até porque toda a turma era voltada pra sala de aula, então ele explicava a disciplina, o conteúdo, mas, também explicava como trabalhar em sala. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

A narrativa do professor 06 aborda “que toda a sala estava voltada para sala de aula”, o que nos reporta à exigência nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, que estabeleceu um prazo de dez anos para formação em ensino superior para a docência na educação básica, ou seja, início de 1997. Como podemos observar nas Disposições Transitórias, Art. 87 Parágrafo 4º, que determina: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p.30).

Mediante essa legislação houve abertura de cursos superiores, surgindo muita demanda, grande parte advinda de professores que já atuavam na docência e precisavam adquirir a formação acadêmica, como revela o Professor 06, dando início ao movimento de abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. As organizações internacionais convencionaram chamar de educação para todos. Posteriormente, esses alunos passam a atuar nas escolas com alunos sob os variados aspectos culturais, econômicos, sociais e afetivos, mesmo apresentando fragilidade, efeito da própria situação de ensino, tendo em vista que a LDB foi elaborada no contexto do neoliberalismo, incorporando princípios caros a esse sistema, tais como flexibilidade, produtividade, eficiência e agilidade. É também nesse contexto que a educação passa a ser pensada como serviço.

Nessa perspectiva, evidencia-se que

[...] os processos de superiorização da formação docente são diretamente influenciados pela mentalidade segundo a qual é necessário potencializar, o máximo possível, a rentabilidade da educação superior. Na área de formação de professores, aquela mentalidade, aliada a uma certa simplificação do ofício de professor, que é componente do processo mais geral de desvalorização do magistério, conduziu a políticas oficiais e práticas institucionais que aligeiraram a duração dos cursos, fragilizaram os currículos, deram à questão teórica uma dimensão meramente instrumental, conferiram à prática um caráter de atarefamento baseado em competências tecnicizadas e interpretaram a experiência docente dos alunos única e exclusivamente como pretexto para abatimento de carga horária. Enfim, encolheram, quando não extinguiram, a compreensão do professor como intelectual e como produtor de saberes. (SILVA, 2004, p.128-129).

Na acepção de Therrien e Therrien (2000), o trabalho docente na abordagem de um trabalho reflexivo exige conceber o fazer pedagógico expresso nas distintas situações do cotidiano da sala de aula, o que envolve reflexão sobre suas escolhas. Nessa direção, assim se pronunciam:

Portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério. (2000, p.78).

Nesse sentido, “o professor precisa questionar o que é trazido, problematizar o mundo, não simplesmente demonstrar, mas abstrair, (...) adentrar no mundo da incerteza, do espírito sempre investigativo”. (MAGALHÃES, 2010, p.126).

A professora 07 relata:

*Eu tive aula de campo com os meus professores e filmes. Foi um bom aprendizado e eu uso também com meus alunos. (PROFESSORA 07 – Escola 02).*

As narrativas dos professores, sobretudo do Professor 06, traduzem essa dificuldade de compreensão do universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico. E a professora 07 se reporta à metodologia dos seus professores formadores, também praticada por ela com seus alunos.

### **4.3 Saberes docentes**

O debate sobre saberes docentes no âmbito acadêmico aufere destaque no Brasil, especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, motivados pelo contexto internacional de pesquisas educacionais. Tardif (2000) menciona que, dentre os motivos que influenciaram o debate, estão o movimento de profissionalização do ensino e as consequências para o conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo, a partir daí, uma ampliação quantitativa e qualitativa dos estudos nesse campo.

Ao revelarmos as informações sobre os saberes docentes dos professores de História, é importante discutir a conceituação para o termo saber. Encontramos em Peter Burke (2003), em seu livro *Uma História Social do Conhecimento*, a indicação de “uma distribuição espacial do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e difundido” (p. 56), existindo, portanto, uma forma de se fazer distinção entre os conhecimentos por meio de suas funções e usos. Burke expõe a classificação elaborada por Gurvitch<sup>28</sup>, em que são indicados sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Assim, o autor defende a existência de uma pluralidade de saberes.

Com base nessa classificação, é possível compreender que os conhecimentos possuem origens diversificadas e que grupos dominantes produzem classificações distintas, diante de seu próprio entendimento. Encontramos em Burke a ideia de que, na Europa Moderna, se classificava o conhecimento em teórico e prático, público e privado, liberal e útil, especializado e geral ou universal. (2003, p. 56).

Na acepção de Burke, esse período histórico é especificamente relevante, quando se verificou um esforço sistematizado da divisão e organização do conhecimento, desde “árvores do conhecimento”<sup>29</sup>, no século XVI, até os três subsistemas que serviram para a classificação do conhecimento no âmbito das universidades europeias: a organização dos currículos, a ordem das bibliotecas e a estrutura das enciclopédias. Assim, “no início da Europa moderna, o conhecimento era classificado por grupos diferentes de maneiras também diferentes”. (BURKE, 2003, p.79).

Tardif (2012, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

---

<sup>28</sup> Georges Gurvitch nasceu em 11 de novembro de 1894 em Novorossiysk, e morreu em 12 de dezembro 1965 em Paris; foi um sociólogo e jurista russo um dos principais sociólogos de sua época e um especialista em Sociologia do Conhecimento. Em 1944 ele fundou a revista Cahiers Internationaux de Sociologie e ocupou uma cadeira de sociologia na Sorbonne, em Paris.

<sup>29</sup> A imagem da árvore ilustra um fenômeno central em História cultural, a naturalização do convencional ou a representação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo a tentativas de inovação. (Ver BURKE, 2003, p. 81).

profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” E Gauthier (1998) etal mencionam que os saberes mobilizados pelos professores apontam que os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das Ciências da Educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Considerando a produção do conhecimento na contemporaneidade, nós propomos analisar os saberes docentes. Conforme anunciado, essa categoria possui três subcategorias, assim, revelamos a seguir as narrativas dos professores pertinentes a cada uma delas.

#### 4.3.1 Conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História

Inicialmente, tivemos a preocupação de explicar para o entrevistado o conceito de saberes, com o intuito de favorecer o entendimento do professor sobre essa categoria, para que tivessem clareza do que seria indagado e compreendessem a nossa fala. Os professores demonstraram entender a nossa proposta e não tiveram dificuldade em se pronunciar. A seguir, mostramos as transcrições das falas dos professores sobre os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História.

*Não tem condições de o professor entrar em sala de aula sem ter o domínio do conteúdo. Não dar. Primeiro, porque o aluno percebe, sabe realmente se o professor tem domínio do conteúdo. Também é necessário administrar a sala de aula. A gestão da sala aula é importante e a própria metodologia aplicada, agente tem que usar o livro didático mais não se ater a ele existe outras fontes.(...) Até outros livros também, e incentivar os alunos a trabalhar com outros livros porque a escola dispõe de livros pra isso. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

*Você tem que gostar de ler, tem que se apaixonar, tem que gostar de pesquisar também porque História é vasto, o conteúdo. Não tem como você saber de tudo, cada vez mais que você lê sobre um determinado tema você vai conhecendo alguns detalhes e um grande historiador, a diferença que ele faz é quando ele sabe os detalhes. No geral praticamente todos abordam, todos sabem, e quando você pega os detalhes daquele contexto histórico aí você faz toda a diferença. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

*Eu acho que não só para ser professor de História, creio que em qualquer outra disciplina, a gente tem que aprender muita coisa. (...) É importante porque a gente lida na sala de aula com diferentes pensamentos, com diferentes opiniões, com diferentes credos, condições sociais e não só o professor de História como qualquer outro professor devia ter uma formação maior na universidade com relação a como a gente lidar com toda essa diversidade (...). Existe aluno com um adiantamento maior, outros que têm dificuldade de acompanhar a turma e fica difícil você estabelecer um meio termo para aquela turma porque você tem medo*

*de atrasar aquele e de adiantar demais o outro ou que aquele outro não venha conseguir atingir um bom desempenho. (...) Acho que a gente na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de Psicologia também é muito importante. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

*Primeiro que eu acho é você ter um domínio dos conteúdos e o domínio da sala de aula. E você sempre manter a calma, evitar conflito com os alunos, você fazer de tudo pra que a aula seja prazerosa e que todos os alunos participem. (PROFESSORA 04 – Escola 2).*

*Além do domínio do conteúdo o professor de História tem que ter uma metodologia dinâmica, porque se não o aluno não consegue... Porque se não você não consegue chamar a atenção do aluno para aquele conteúdo que você está ministrando, tem que ter uma metodologia dinâmica. Domínio de conteúdo, metodologia dinâmica pra voltar a atenção daquele aluno pra você como professor. Se for aquela metodologia tradicional, aquela coisa sem graça, o aluno não tá nem aí, então você fica falando para as paredes. (PROFESSORA 05 – Escola 2).*

*Eu acho que um professor de História deve não se apegar tanto ao passado, tem relacionar o passado com o presente porque nós trabalhamos com uma clientela nova, né? Com uma linguagem nova, então a gente tem que fazer relações do passado com o presente. Bem no início quando eu comecei, tinha aluno que falava assim: “Não sei por que a gente estudar coisa lá de fora se nós temos coisas tão boas pra estudar aqui!” Então isso pra mim, no início, foi uma dificuldade, só que com o passar do tempo fui aperfeiçoando. (...) Já que os alunos são de uma faixa etária de quinze a vinte anos, se a gente ficar só trabalhando fatos de dois, três séculos dificulta para o aluno. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

*Primeiro você precisa ter o domínio da sala pra depois o domínio do conteúdo não da pra ter domínio do conteúdo sem ter domínio de sala. (PROFESSORA 07 – escola 2).*

Observamos como pontos convergentes na narrativa dos professores a importância do domínio do conteúdo seguido da metodologia. E a Professora 07 destaca a gestão da sala de aula. A preocupação em vincular a História, ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os jovens, é um aspecto marcante.

Para Tardif (2012), o professor é

[...] “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Os professores reconhecem que é fundamental o domínio do conteúdo, que precisam atrair para si a atenção dos alunos, daí decorre a escolha da metodologia.

Considerando a imprevisibilidade do contexto da sala de aula, é fundamental que os professores tenham planos de trabalho com objetivos claros e fiquem atentos sobre as ações e reações que os percursos da aula suscitam além de exercerem atitude reflexiva na/sobre a docência, e isso implica pensar a formação do professor. Como menciona Nóvoa (1995), no entanto, a formação não se perfaz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim mediante de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) constituição permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Na acepção de Gauthier et al (1998) o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (P. 27).

No pertinente à possibilidade de uma efetiva atitude reflexiva, recorremos a Pimenta, quando ela menciona dois aspectos que devem ser considerados. O primeiro se refere ao papel da teoria e o segundo diz respeito à reflexão coletiva. Isto com base nos estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristan<sup>30</sup> (1999), que declara que “somos reflexivos, porque adquirimos a consciência do que fazemos” (p.50), e “a reflexividade é apresentada como o exercício da razão no esclarecimento dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso”. (p.45).

Isso implica que os professores precisam articular os saberes teóricos aos saberes práticos, considerando que a teoria dá subsídio aos professores na condução das situações específicas de sala de aula, como também permite a reelaboração de teorias, no tocante à análise dos contextos histórico-sociais que incidem na sua prática.

Nessa perspectiva, a finalidade de uma epistemologia da prática, compreendida como o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos profissionais para desenvolver as suas tarefas no seu espaço de trabalho, remetem-nos a pensar que “a finalidade da epistemologia da prática é revelar esse saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais, e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam-no”. (MACHADO, 2009, p.158).

---

<sup>30</sup> Ver Gimeno Sacristan. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura.

De acordo com as narrativas dos professores, é possível perceber que o contexto de sala de aula é complexo em virtude da gestão da sala de aula, dos diferentes níveis de aprendizagem, da diversidade dos alunos, da inquietação dos jovens nessa faixa etária, sendo necessário o professor lidar e administrar os conflitos que surgem, e como menciona o PROFESSOR 03, “na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de psicologia também é muito importante”. Sobre os conhecimentos fundamentais para o professor de História, os docentes retratam, ainda, a preocupação com o fazer, ou seja, a execução do ensino, no entanto, o trabalho do professor é também um trabalho intelectual. Para Santos (1998), o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer.

Tardif, no texto *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*, ressalta três aspectos do caráter temporal que caracterizaria os saberes docentes: primeiro, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. (2012, p, 13). Os outros dois aspectos referem-se aos fatos de os primeiros anos serem decisivos na estruturação da prática profissional e os saberes serem utilizados e adquiridos no âmbito de uma carreira/socialização profissional.

#### 4.3.2 Saberes incorporados com origem no convívio com os professores, alunos e gestores

Nossa interlocução com os professores sobre saberes indagou dos professores a respeito dos saberes incorporados no convívio com os professores, alunos e gestores. Transcrevemos as narrativas por eles procedidas, da seguinte maneira:

*Antes eu não trabalhava com nenhum tipo de mídia. Antes eu trabalhava com português e não tinha acesso, e realmente não fazia parte da minha rotina não. Aprendi muito com meus colegas de História e com os colegas das outras áreas (...). Sugestões de vídeos relacionados à minha disciplina alguma coisa relacionada com o conteúdo. (...) Aqui há uma troca eu e aprendo muito com os meus colegas de trabalho. Os coordenadores têm muito ética por ex: se ocorrer um problema comigo eles tratam o problema comigo e não com outra pessoa é tratado somente comigo, nunca vi alguma coisa que se excedesse. A escola é muito organizada, a coordenação pedagógica é muito próxima da gente não existe dificuldade para chegar até eles, não tem esse distanciamento, claro que existe o*

respeito, aquela hierarquia, mas existe a facilidade de chegar. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

Na questão de comportamento, eu fiquei mais calma porque eu sou muito assim, como é que eu posso dizer... Muito ansiosa. Eu falo muito rápido, é uma coisa que eu tento trabalhar isso. Quando eu estou explicando eu percebo, só que... Engraçado teve uma vez que um aluno pegou... Foi ainda, eu estava orientando um projeto de pesquisa eu e outro professor, aí eu explicando o conteúdo pras meninas, como é que elas deveriam trabalhar, pesquisar e eu falando na minha forma rápida, aí uma falou “ Professora, pare aí que eu não tô entendendo não. E eu não sei mais nem o que foi que tu disse aí, fala mais devagar...” “Ah, pois eu não entendi foi nada”. Eu sei que isso tem que ser trabalhado. Então é um toque que às vezes algum colega fala pra mim, que tem que ser menos ansiosa, procurar falar mais pausadamente, quando eu falo muito rápido. (...) Eu aprendo com alguns colegas porque não sou só eu que ensino História aqui, somos três professores de História. A gente combina muito questão de ideias. (...) Trabalhamos um seminário sobre ditadura militar que ia ser apresentado externo, fora da sala. E quem era que ia ver? Não era a turma. Seriam outras turmas e que essas turmas também iriam avaliar o domínio de conteúdo deles, a organização, a criatividade. E a gente ia chamar três professores. Da área de Humanas? Não, de outras áreas. Porque se os professores de outras áreas conseguissem entender o contexto histórico, é porque eles conseguiram passar a ideia deles. São coisa que vamos aprendendo na escola[...].(PROFESSORA 02 – Escola 1).

É! A gente vai procurando coletar sempre algumas experiências mais exitosas, de colegas mais experientes, da própria coordenação da escola que nos repassa sempre que necessário, às vezes chama em particular, conversa com a gente e busca mostrar para a gente de que forma a gente pode agir. (...). É bom trabalhar com pessoas que estão dispostas a lhe ajudar, incentiva bastante a continuar no que você está fazendo, a gente consegue sempre um ajudar o outro. Socializa alguma prática para o colega utilizar ou buscar alguma experiência que algum colega já utiliza, (...) implantar algo numa sala, uma prática, nem sempre, vai dar certo em todas as salas, pode dar certo em uma sala e em outra não e você vai ter que pensar estratégias diferentes para lidar com ela. Aprendemos com os colegas mais experientes... Eu busco como inspiração os professores que eu tive na minha formação de ensino fundamental e médio né? Acho que até o próprio pessoal da gestão da escola aprendemos com eles. E na Universidade teve um professor de História Brasileira Republicana e a própria professora de prática pedagógica que no começo ela foi meia carrasca comigo, mas, me fez enxergar. Depois a gente conversou e ela me fez enxergar que não era daquela forma e me ajudou bastante... Enfim, eu acho que todos os outros professores tiveram uma contribuição muito grande na forma como eu tenho hoje o meu jeito de trabalhar. Eu fui pegando ali o melhor, tentando pegar ali o melhor de cada um e adaptar a minha forma. Pra falar a verdade eu aprendi na prática! Na vivência do dia-a-dia em sala de aula. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

Aprendi muito com um coordenador proativo que ver as coisas em sala de aula, problemas, antes se quer de acontecer. Com os colegas uma coisa bacana que aprendi são as metodologias, o envolvimento com os alunos, você precisa dar a atenção a eles, envolver. (...) Você não vai “dar corda”, assim, entre aspas, a tudo que eles fazem porque se não você perde o foco do seu conteúdo, gestos, movimentos, para chamar a atenção eu aprendi com um colega, coisas pra mim que se eu fizesse isso os alunos iam dizer que eu estava louco! Mas é que dá certo! Está dando certo até hoje. (PROFESSORA 05 – Escola 2).

Aprendi tanto com os gestores quanto com os professores e os alunos também. O livro de História relata muito a questão ilustrativa e eles tinham muita dificuldade de interpretar uma imagem e isso eu trabalhei com os alunos a questão ilustrativa dos fatos históricos, muitos alunos me surpreendem, a forma que eles conseguem analisar. (...) Na escola há muita troca porque não adianta só uma pessoa fazer e o restante não. Então sempre quando algum professor faz algo que deu certo na sala, ele socializa com todos. O meu curso não contemplou o ensino de imagem,

*se teve eu passei despercebido, eu aprendi foi mais com os alunos... Até porque como os alunos têm mais tempo, e o meu curso era só sexta à noite e sábado durante o dia. E os alunos tem muita aproximação com imagens. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

*O professor de português da nossa escola é muito dinâmico. As aulas dele são muito dinâmicas, os alunos aprendem brincando. (...). Eu aprendi com ele a ser mais dinâmica em sala de aula. Já com os alunos... Os alunos tem muita defasagem de aprendizagem, nesse ponto não tem como aprender com eles não, não tem tanta coisa de imediato para aprender. A gente vai ensinando e daí a gente descobre tantas coisas neles. (PROFESSORA 07 – Escola 02).*

A leitura das narrativas revela certo consenso sobre os saberes incorporados no convívio com professores, alunos e gestores. Os professores relatam sobre a incorporação e a utilização de saberes adquiridos, como a utilização das mídias, a dinamização das aulas, o uso de metodologias, a resolução dos problemas de sala de aula, a adesão dos alunos para a aula, o trabalho com imagens, o controle das emoções, da ansiedade e a superação de lacunas da formação, como aponta o Professor 06, que aprendeu a utilizar imagens com os alunos; e a Professora 07, que narra as deficiências de aprendizagens dos alunos e as descobertas por meio do convívio com eles.

A fala dos professores revela uma preocupação com a metodologia, com o fazer pedagógico, de como ministrar os conteúdos de História, fatos demonstrativos de que tudo isso não foi aprendido na graduação e que superaram a no convívio com os colegas e alunos. Oliveira e Freitas, ao tratarem dos desafios da formação inicial para a docência em História, enfatizam:

Em relação à forma de apresentar a matéria, é seguro afirmar que o modo clássico de ensinar nos cursos de história é a aula magistral ou, como a conhecemos no Brasil, a aula expositiva. Os formadores de história se orgulham ao falar que o curso é de história, que a história é uma ciência e, como ciência, tem de ser ensinada cientificamente, ou seja, refletindo os rudimentos do historiador em sua prática – um princípio para lá de centenário. Na prática, entretanto, seja nas disciplinas de conteúdo conceitual/factual – que correspondem à vulgarizado ensino básico (história antiga, média, moderna, contemporânea, do Brasil, da América ou do mundo), seja nas disciplinas de conteúdo conceitual/procedimental – que possibilitam a compreensão dos ‘segredos internos’ da pesquisa e da escrita históricas (introdução à história, metodologia da história, teoria da história e historiografia brasileira, entre outras), o professor formador é o mais clássico dos clássicos professores adeptos da disciplina formal: concentração do aluno, exposição do mestre, questionamentos do aluno, revisão por parte do professor e avaliação, ou seja, recuperação na memória do aluno, segundo os limites conceituais impostos pelo professor. Dizendo de outro modo, a maioria das atividades da maioria dos professores formadores no Brasil, nos cursos de graduação, pauta-se pela expressão oral, somente. (2003, p.138).

A observação dos autores nos remete aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, bem como ao debate em torno da limitação espaciotemporal e formas de encadeamento da matéria a ser abordada no decorrer da licenciatura. Sendo assim, ganha centralidade o quadripartite<sup>31</sup> tão criticado no uso nos ensinos fundamental e médio e praticado nos cursos de formação. Há de se considerar a existência das disputas dos grupos de pesquisa e de associações de profissionais de História identificados por uma adjetivação de História da América, de História Colonial, de História Antiga, entre outras, e essa maneira de seleção dos saberes necessários ao futuro professor de História vai alimentando o tão criticado modelo quadripartite. Há de se considerar, entretanto, também as conquistas no campo do ensino de História, fruto dos debates ocorridos nos últimos 20 anos, que tem instigado a discussão sobre aprender e ensinar História e levada a algumas reflexões, considerando que “um professor formador não pode considerar que prepara o futuro docente apenas apresentando conceitos, acontecimentos, períodos e processos históricos sob a mais atualizada historiografia”. (OLIVEIRA E FREITAS, 2003, p.140).

A incorporação de saberes focalizado pelos entrevistados foi sendo adquiridas com os pares e no convívio com os próprios alunos para atender suas necessidades de ensino no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, saberes adquiridos no exercício da atividade docente. Sobre isto, lembramos Tardif:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (2000, p.12).

Nesse sentido, existe uma dissonância das teorias em relação aos princípios que constituem o conhecimento trabalhado na universidade na formação de professores e os saberes docentes constituídos pelos professores nas escolas.

#### 4.3.3 Saberes alcançados no convívio com a escola no exercício docente

---

<sup>31</sup> O quadripartite histórico é a divisão eurocêntrica e da concepção linear da História, uma divisão que atendeu as perspectivas dos estudos históricos em um momento. Posteriormente, passou a ser criticada a divisão dos cursos de graduação em História, majoritariamente, somente nesta perspectiva.

Considerando a discussão sobre os saberes, nos propomos nesta subcategoria analisar os saberes alcançados no convívio com a escola no exercício docente.

*Além da questão da organização são tudo muito organizados, pessoas organizadas, bem prestativas e existe e esse aspecto das pessoas se preocuparem uns com os outros. A coordenação pedagógica ajuda muito na aprendizagem. (...) No momento nós estamos participando de uma formação então, existe a ajuda da gestão, dos colegas, e dos meus alunos. Esse convívio com a escola tem ajudando a crescer em situações, até na personalidade, vai tá me ajudando em aspectos pessoal e, principalmente, profissional. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

*Eu aprendi em tudo. Eu ainda tenho um certo receio quando eu vou falar em público. Ministras aulas pra crianças é diferente, não que você vai ministrar de todo jeito, é preciso uma linguagem apropriada. Quando você vai lidar com adolescente eles olham tudo em você. Eles veem a sua postura, como é que você fala essa coisa de evitar gírias, tudo, tudo eles observam. O seu domínio de conteúdo, então foi uma coisa que eu aprendi aqui na escola, na prática, lidar com isso. Ter postura, mais ainda. Saber me dirigir a eles, falar com eles, e falar de uma forma que eles entendam. Que às vezes tem pessoas que saem da universidade e querem falar coisas difíceis, e com eles não funciona. Na verdade é o que eu quero é trabalhar com adolescentes. E pode acontecer de eu voltar a trabalhar com crianças, até porque a minha situação na rede estadual é de contrato temporário, não é efetivo, pode até acontecer, mas, depois que eu entrei no Ensino Médio eu não me vejo mais trabalhando com crianças. É de Ensino Médio pra frente. E isso eu aprendi com/na escola. É a área que eu realmente me identifiquei de trabalhar foi com adolescentes do Ensino Médio. Daquilo que eu sabia, nem tudo eu pude praticar na sala de aula e aquilo que eu não aprendi que eu não sabia eu aprendi praticando na sala. Assim, um complementou o outro, digamos assim. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

*Tenho! Tenho vários, com certeza, várias estratégias que a gente também pega, a gente copia de nossos colegas professores, que muitas vezes podem não dar certo com eles, mas, a gente tenta adaptar para a nossa situação (...). Isso nos ajuda a transpor algumas barreiras. Eu sabia que ia para a sala de aula, eu estava me formando para isso, mas, tinha um certo receio por conta da realidade que eu já havia tido a experiência com relação ao estágio. Teve o impacto, eu tive que abraçar a causa, abracei de fato como eu estou fazendo hoje, atuando no ensino médio, trabalhando em prol da melhoria do conhecimento do nosso alunado (...). Isso veio do convívio com a escola. (...) Eu acho que inevitavelmente a gente pega alguma coisa da nossa convivência na escola. (...) Eu devo trabalhar alguma coisa de algum professor que eu já tive durante a vida. Eu não me senti preparado, teve aquele impacto da sala de aula, como é que você vai lidar com a situação, o aluno que é disperso, o aluno que é inquieto, um monte de menino sentado em cima de mesa, cadeira virando, fazendo tudo que acontece dentro de sala de aula, você sente aquele impacto inicialmente, então eu não me senti preparado (...). No dia a dia, fui tentando vencer esses desafios, acho que nada como uma boa conversa, apesar de nem todo dia, todo mundo está muito legal, mas, nada que uma boa conversa não venha a resolver, então a gente tá utilizando essas estratégias aí para poder tentar ultrapassar esses desafios. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

*No convívio da escola aprendi a respeito da disciplina. A lidar com situações de indisciplina em sala de aula. E o Projeto Diretor de Turma desenvolvimento pela a escola tem nos ajudado. Hoje em dia, tem muita indisciplina dos alunos né? E o professor tem que trabalhar bastante a questão da indisciplina na sala de aula. Aí*

*em conjunto com a escola a gente vem tentando melhorar isso. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

*Eu me inspirei em uma professora de Português e Inglês muito bacana. Ela marcou muito em sala. Outro professor que não está mais na escola, pela segurança, paciência e jeito de trabalhar. Uma professora formadora com seu jeito sábio nunca perdeu a calma e sempre atraía nossa atenção para buscar o conhecimento e atingia sempre os objetivos da aula. E uma professora de Matemática, uma professora muito cheia de energia, muito motivada, de bem com a vida. Então eu aprendi muito também com ela e me inspirei e ainda hoje me inspiro porque eu acho que se o profissional chega ali sem energia, parágrafo, qual é a energia que ele vai passar para os alunos? (PROFESSORA 05- Escola 2).*

*Aprendi também no convívio com a escola a importância da coletividade eu sei que eu sozinha não posso fazer nada, mas eu posso fazer a minha parte. (...). O trabalho coletivo faz a diferença. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

*Um dos saberes que eu aprendi foi como lidar com cada aluno, porque eles são completamente diferentes comportamento, aprendizado. Tem aluno que é muito difícil e quer bater de frente com o professor, tem aluno que perturba a aula, aprendi a lidar com eles sem precisar tirá-los de sala. Ele deve ficar, já que ele vai pra aula, você tem que administrar esses vários tipos de comportamento. Isso eu aprendi na escola. (PROFESSORA 07 Escola – 2).*

Considerando a tessitura dos saberes docentes alcançados pelos professores no convívio com a escola no exercício da docência, nos remetemos a Fernando Hernández, no pertinente à ideia de que a aprendizagem do professor, realizada em situações diversas de formação, revela-se em seus atos, que são, por sua vez, reveladores das aprendizagens que se converteram em representações pessoais da docência. O autor menciona que a aprendizagem profissional está relacionada com a capacidade de transferência e generalização do aprendizado, uma vez que

[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária. (HERNÁNDEZ, 1998, p.8).

Pela narrativa dos professores, percebemos a preocupação em saber ensinar, lidar com os alunos, aprender com eles, com colegas e gestores e, nesse processo, alguns saberes vão sendo alcançados e incorporados, como demonstra a fala dos professores. A representação da docência por meio de professores que marcaram seus percursos de formação também é significativa, como podemos observar nos relatos do professor 03 e do professor 05; e aprender a lidar com os

alunos, como menciona a Professora 07, administrar os conflitos, lidar com os diversos tipos de comportamentos e situações de sala de aula, saberes que não foram contemplados na formação acadêmica e adquiridos na escola. Na perspectiva de Monteiro (2007), ao tratar de como o ofício do professor de História se realiza, aponta que efetivamente determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo do ensinar e do aprender no interior das salas de aula.

Tal ideia nos remete aos estudos de Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Lessard, focalizados em saber docente e suas interferências na prática pedagógica. Tardif e Lessard (1991), identificam e caracterizam variados tipos de saberes, e abordam a relação que o professor estabelece com esses saberes. Os autores reconhecem a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, no entanto, destacam a importância dos saberes da experiência exprimindo a ideia de que

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (1991, p. 1231-232).

Sendo assim, existe um “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e, ambas se entrelaçam e esse encontro ocorre de forma dinâmica. Nessa direção, Tardif, em seu livro *Saberes docentes e formação profissional (2012)*, sugere que a formação profissional e a formação docente ocorrem de forma separada, mencionando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a formação docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício da prática docente, pois, os saberes dos professores são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar.

Em seus estudos, Tardif analisa a constituição dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de

problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. Nessa perspectiva, a implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tensiona constituir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática da docência.

Gauthier et al (1998) realizaram estudos das pesquisas realizadas sobre o ensino, com o objetivo de identificar convergências no tocante aos saberes mobilizados na ação pedagógica e com o intuito de examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e delinear uma teoria geral da Pedagogia. Assim, ao tratar sobre os saberes da docência e os saberes mobilizados pelos professores, os autores classificam os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Seu estudo, no entanto, tem como base as premissas de que, assim como a atividade docente não logra revelar os seus saberes, as ciências da educação produzem outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier et al abordam a ideia de que, diferente de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo e, por essa razão, durante muito tempo, se pensou-se e, geralmente, ainda se pensa que “ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos”. (P.20); e abordam a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

O primeiro aspecto, ofícios sem saberes, se reporta à própria *atividade docente* desempenhada sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Esclarecem que, apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas ideias anteriormente concebidas, que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual.” (P. 20). Sobre esse assunto, enfatiza que as ideias que defendem, por exemplo, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura se insere nessa categoria de ofício sem saberes. Argumenta que saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (p. 25) e reforçar a perpetuação de um *ofício sem saberes*.

O segundo aspecto diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos, segundo Gauthier et al, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério; saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e exigem tomadas de decisão, mas a um professor que atua num contexto idealizado, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (P. 25). Para os autores, isso contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores a concepção de que a pesquisa universitária “[...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição ou no bom senso”. (P. 27).

Gauthier et al (1998) apontam que o desafio da profissionalização docente é evitar ofício sem saberes e saberes sem ofício, e exprime o terceiro aspecto, um ofício feito de saberes, pois concebem que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de

ensino.” (P. 28). Assim, reconhecem a existência de um repertório de conhecimentos que reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um:

profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER et al, 1998, p. 331).

Sendo assim, a ideia da formação dos professores, muitas vezes pensada por meio da transmissão do conhecimento, como o intuito da atuação eficaz em sala de aula, é debatida pela abordagem que analisa a prática que este professor desenvolve, como foco no saber docente, considerando que o professor em sua trajetória reconstitui seus conhecimentos baseados em suas necessidades e seus percursos formativos e experienciais.

As narrativas dos professores revelam o movimento formativo ocorrente nas escolas em que atuam e dos saberes adquiridos. O professor 01 relata os saberes alcançados na convivência com os gestores e mostra a coordenação pedagógica presente na condução do processo ensino aprendizagem, o que nos chama a atenção, pois, geralmente, a literatura indica a falta de clareza da identidade desse profissional, sendo comum o desvio de sua função pedagógica para assumir atividades burocráticas, administrativas e financeiras, o que provoca o afastamento da práxis real. Esse afastamento das suas atribuições, geralmente, provoca conflitos nas relações, atrapalhando o cotidiano escolar. Sobre esse assunto, Bartman enfatiza:

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. **Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.** (1998.p.21, grifos).

Nessa perspectiva, o coordenador realiza muitas ações na escola, porém, as ações desenvolvidas não têm foco nas necessidades dos professores e no ensino aprendizagem. As ações, no entanto, desenvolvidas pela coordenação pedagógica no cotidiano da escola, não deve se restringir ao trabalho burocrático, como menciona Alonso,

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e

organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. (2003, p. 175).

Para Alarcão (2004, p. 35), este profissional deve ter clareza do seu objeto de trabalho e acompanhar “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”, como é o caso da realidade da escola em que atua o professor 01, pois, como ele menciona, “ajuda em tudo, na nossa prática, como professor e na aprendizagem dos alunos”.

Na acepção do Professor 02, alguns saberes foram aprendidos no exercício da docência, outros adquiridos na formação e ressignificados na prática, “aquilo que eu sabia, nem tudo eu pude praticar na sala de aula e aquilo que eu não aprendi que eu não sabia, eu aprendi praticando na sala”. Refletir sobre os saberes nos remete às relações constituídas na vida pessoal e profissional dos docentes, “a intersubjetividade, interagindo historicamente, com a sociedade, com o indivíduo, a ciência e a instituição de ensino”. (MACHADO, 2009, p.1).

#### **4.4 Ensino de História**

[...] Um Professor não possui, habitualmente, uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. (MAURICE TARDIF)

Como bem expressou Tardif (2012), um professor não possuiu apenas uma concepção de sua prática, mas várias, decorrentes de suas possibilidades e limitações. Assim, ensinar História é uma atividade complexa, pois, além dos conteúdos, devem ser desenvolvidas habilidades cognitivas que visem a possibilitar que os sujeitos conheçam e expliquem o mundo com base nas ferramentas próprias do conhecimento histórico, bem como a capacidade de pensar historicamente.

Nessa perspectiva, aprender História não é somente acumular um conjunto de fatos e processos. O aprendizado histórico abrange apropriar-se de aspectos da epistemologia do fazer histórico, entre os quais a compreensão de conceitos do tempo, a identificação das evidências e de que estas “são incompletas e limitadas, como são limitadas e provisórias as explicações históricas” (SILVA;

ROSATO, 2003 p.73). Dessa forma, ensinar História não se limita a ensinar narrativas históricas elaboradas pelos historiadores e instituídas em uma lista de conteúdos previamente definidos.

Flávia Eloisa Caimi (2009), em suas considerações pertinentes ao ensinar e aprender História na educação básica, se reportou ao seguinte provérbio: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”. Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender História estão implicados em três aspectos que não se separam, ou seja, a especificidade da aprendizagem, a natureza da História e o sujeito que aprende. Em certa medida, entretanto, é possível observar sucesso no tocante ao trabalho com a natureza da História, as abordagens epistemológicas, teóricas e conceituais que amparam esse campo de conhecimento. Em se tratando, porém, da especificidade da aprendizagem, de modo específico, do sujeito que aprende, ainda há um caminho a ser trilhado. Sobretudo, pelo fato do predomínio da figura do professor como centro da aula, do conhecimento, dos conteúdos e dos métodos que dimensionam o ensino geralmente, sem levar em conta a aprendizagem. É nessa direção que ocorreu os debates acerca da educação histórica, focando a discussão na história como problemas de ensino e aprendizagens.

Conforme anunciado, a categoria ensino de História possui quatro subcategorias. Assim, revelamos a seguir as narrativas dos professores pertinentes a cada uma delas.

#### 4.4.1 Aprendizagens em ensino de História

Dialogamos com os professores sobre as aprendizagens em ensino de História, de tal modo que os docentes puderam narrar sobre suas experiências. Vejamos o que dizem os professores.

*Como eu já falei o meu curso foi muito válido. (...) Mas aprendemos na prática. O Projeto Diretor de Turma tem a disciplina de formação cidadã e eu sou professora de História, da turma que sou diretora de turma e aí eu tenho uma aula a mais que é a minha aula de formação cidadã e nós estamos desenvolvendo um projeto sobre os patrimônios culturais de Icó e eu faço sempre um link tanto na aula de História para a disciplina de formação cidadã e da formação cidadão para a História. (...) No primeiro momento, explico pra eles o que é o Projeto Diretor de Turma porque eles a partir dali terão um local pra sentar porque a sala vai ser*

*mapeada, além dos professores das disciplinas, eles terão o professor diretor de turma para ajudá-los e descobrir as suas especificidades dentro daquela turma ou as necessidades maiores pra serem trabalhadas. O projeto trabalha a cidadania, os direitos e os deveres. Tem o código de ética que o próprio aluno pode formar com relação à turma, código de convivência dele com a turma ou relacionada com a escola. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

A fala do professor 01 demonstra certa dificuldade em mencionar suas aprendizagens em ensino de História. Ao se reportar à formação acadêmica, o professor não se lembra de algo específico para o ensino de História, além do “meu curso foi muito válido”. E ao mencionar a sua experiência com o ensino de História, aborda o Projeto Diretor de Turma de que faz parte. Ao indagarmos sobre a proposta do Projeto, o professor 01 relata: “É um projeto do próprio governo. O objetivo é fazer um link entre escola e família, pra que o aluno permaneça na escola e conclua do 1º ao 3º ano, sem se evadir”. E no pertinente à relação do projeto com o ensino de História, menciona “a formação cidadã”.

A narrativa revela a reprodução de certos conhecimentos apropriados na escola como necessários ao ensino aprendizagem, sem, no entanto, compreender a concepção do que se pratica.

Uma crítica feita ao Projeto Diretor de Turma, sobretudo na escola regular, é o fato de que o professor de ensino médio no Brasil enfrenta uma carga horária elevada. Em razão dos baixos salários, o professor trabalha manhã, tarde e noite, e em muitos casos em escolas diferentes e longe uma da outra; principalmente, os professores que não pertencem ao quadro efetivo, que para compor sua carga horária trabalham em mais de uma escola e, geralmente, de redes diferentes. Assim, como um diretor de turma pode conhecer um aluno intensamente, acompanhar o desenvolvimento da sua aprendizagem, visitá-lo?

Dessa forma, é importante ouvir os professores, interpretar suas falas, conhecer seu contexto socioeconômico e cultural, já que a prática pedagógica não acontece desvinculada da vida cotidiana dos professores da escola.

*Na faculdade era uma coisa mais conteudista, né? Ela preparava você na teoria, como você deve aplicar esse conteúdo, mas a questão da postura, a questão da prática, não! Você realmente tinha que procurar outros meios, na verdade eu aprendi na prática. Realmente praticando foi que pude ver o que eu posso fazer e o que eu não posso. As liberdades que eu posso dar que não passo dos limites, como eu terei que me comportar, como eu terei que falar com os alunos, a linguagem também é bastante importante. Porque embora eu seja jovem (...). Tem*

*que ter um linguajar apropriado pra quando for ministrar aula. Então eu sempre me preocupava muito com isso. A postura também, a questão da vestimenta. Então, eu sempre me preocupava com esses detalhes. E realmente é muito complicado. Totalmente diferente daquilo que a gente vê na universidade. Totalmente diferente. Porque lidar com uma turma de cinquenta alunos como eu lidei ano passado, adolescentes de 18, 19, 20 anos, quase na sua faixa etária é muito complicado. Você vê que a realidade é outra. Você tem que saber lidar com a diferença de cada um e tirar o melhor de cada um. É muito complicado. É totalmente diferente, a teoria que a gente aprende na faculdade quando realmente você vai praticar. Eu fiquei com aquela coisa, eu não vou dar conta, eu não vou conseguir! Eu sabia o conteúdo, mas tinha medo de não saber transferir pra eles. Eu tive muito medo. Superei o medo com uma junção de família, minha mãe e meu namorado diziam. “Você sabe, você pode. Você consegue. Você se formou pra isso.”. E também a própria ajuda dos alunos. Indiretamente eu os via comentando, assim, da minha capacidade. Hoje eu entro na sala de aula e não preciso mais ficar segurando na mesa, hoje já tá normal. (...). Eu sempre tento trazer eles também pra cá, eu quero que eles saibam a concepção que eles tinham e agora o que acrescentou. O que ele aprendeu hoje aqui? Eu sempre falo pra eles isso. Uma importante experiência e aprendizado em História foi depois que eu comecei a orientar eles com projeto científico, você acaba tendo uma ligação muito forte com os alunos por causa do projeto e aprendendo muito também sobre a sua disciplina. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

A fala do Professor 02 leva-nos a refletir sobre os cursos de formação para professor, já que os conhecimentos do objeto de ensino com os quais os professores irão trabalhar no cotidiano da sala de aula, nem sempre, estão claros para ele. Sua narrativa desvela a falta de clareza dos conhecimentos previstos para serem trabalhados no ensino médio, o que gerou medo e foi superado com o enfrentamento da sala de aula, pois, como relata, teve que “procurar outros meios”. No início da prática profissional, os professores percebem que muitos dos seus ideais pedagógicos são “irrealizáveis, vistas as atuais limitações da prática.” (ESTEVE, 1999, p.43).

A dicotomia entre teoria e prática está presente na fala do professor e foi superada nos embates do exercício da docência. O professor traz como aprendizagens e experiências em ensino de História um elemento da prática que é o trabalho de orientação dos projetos científicos, que propicia a aproximação com os estudantes e aprendizagem acerca da disciplina que leciona.

Assim, “os desafios e as perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar que seja uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares”. (SILVA e FONSECA, p. 2010. p.31), porquanto saberes, currículos e materiais são reconstituídos na relação entre professores e alunos.

O professor 03 revela:

*A gente tinha no máximo um grupo de estudo mais por afinidade dos nossos colegas de sala, a gente se reunia bastante, a gente buscava pesquisar outros autores, nós íamos até a Universidade Federal dentro do curso de História, na biblioteca para pesquisar outros autores, vê algum outro professor ou algum outro estudioso com relação a determinado assunto que a gente estava buscando saber, né? Mais da própria Instituição, a não se fossem, por exemplo, as feiras, semanas de estudo, por exemplo, voltadas para a História da África, assim esse tipo de coisa, mas, de fato mesmo uma aula de laboratório... Acho que uma aula de campo a gente foi umas duas vezes no máximo para ver um remanescente de um quilombo próximo a Campina Grande, dessa disciplina de história da África. (...) Não, que me recorde que existia outro assim... Um projeto que o curso desenvolvesse, não, não existia isso não, era basicamente aula mesmo em si, uma palestra no máximo, mas, um projeto voltado para uma atividade específica dentro do curso de História não. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

A narrativa do professor revela que na sua formação acadêmica houve pouco encaminhamento formativo para o ensino de História, mencionando as feiras, as semanas que ocorrem nas universidades e um ou outro estudo de campo e palestras, e que a forma encontrada de superação foi por meio de grupos de estudos, que realizavam com os colegas. Era nos Grupos de Estudos com os colegas que buscavam estudar autores, debater, fazer leituras e reflexões.

Sobre os grupos de estudos, é importante salientar que são importantes ferramentas para a reflexão individual e coletiva, a autoformação por meio do compartilhamento de leituras e experiências que possibilitam a aprendizagem.

Na acepção de Forteza & Diniz (2004, p. 57), o grupo de estudos,

*Reforça-se, assim a necessidade de aliar a teoria a tal perspectiva de reflexão, por meio de processos coletivos de trabalho de modo que o professor possa tomar consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar, bem como levantar discussões sobre quais as condições que lhe são oferecidas para exercer a sua atividade profissional.*

Assim, o grupo de estudos foi a forma que o professor 03 encontrou para superar suas necessidades formativas

*No momento que a gente está em na sala de aula, que a gente está lecionando, obrigatoriamente, a gente está aprendendo! Porque a gente tem que dá uma revisada antes pra poder passar aquele conteúdo e passar com segurança, é assim que tenho aprendido a ensinar história. [...] Me inspirei também em alguns professores na forma de passar o conteúdo ou na maioria das vezes quando não*

*tem o livro didático, né? Passar resumo. [...] Trabalho em grupo, socializar com os outros grupos. (PROFESSOR 04 - Escola 2).*

Mediante dinâmicas que configuram os processos formativos, alguns professores seguem a tradição dos seus antigos docentes, seja na forma de lidar com os alunos, de trabalhar os conteúdos, ou até mesmo na escolha dos instrumentos de avaliação, já que “o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. (ARROYO, 2002, p. 18). É o que revela o professor 04, cuja aprendizagem em ensino de História vem da prática dos seus professores e do exercício em sala de aula.

*Na minha realidade de trabalho as condições não são favoráveis. No entanto, você pode perguntar: “Existe aprendizagem?” Existe! “Como é que você pode saber que existe?” Porque os índices me mostram o SPAECE, o ENEM agora nós tivemos, boa participação e bons resultados, nós não tivemos maior participação como queríamos devido o transporte que no penúltimo dia, ainda não estava definido. Tudo isso é dificuldade, mas, os resultados acontecem, nós temos alunos que se destacam no SPAECE e agora nos simulados que aconteceu interno do ENEM na escola, temos alunos que na redação tiraram setecentos e vinte pontos, então o que é que a gente faz pra estimular, pra motivar esses meninos? Lógico, dentro das nossas condições, compramos medalhas, compramos às vezes troféus, compramos caixas de chocolate, fazemos aquele momento solene e a gente parabeniza e gratificam eles, porque é uma maneira, por mais simples que seja, mas, ele vai ficar motivado. Aprendemos com essa realidade difícil [...] (PROFESSORA 05 – Escola 2).*

A narrativa do Professor 05 nos remete à reflexão de Rego quando menciona:

*É urgente a necessidade de estudos mais aprofundados acerca do professor, que considerem suas necessidades que o cotidiano lhe coloca, as condições reais que delimitam a sua esfera de vida e profissão, assim como as implicações para sua vida, seu pensar e seu atuar. (1995 p. 51-52).*

De modo geral, os professores do ensino médio trabalham nos turnos da manhã, tarde e noite, ministram aula em salas numerosas e possuem sobrecarga de trabalho. E, de modo mais específico, as professoras, além dessa realidade enfrentam os afazeres domésticos que reduzem seu tempo de estudo, planejamento e leitura. É em meio à diversidade, entretanto, que encontram mecanismos de resistência e superação para vencer os obstáculos. É o que revela o Professor 05, que, ante a falta de recursos materiais, buscam assegurar formas de motivar os alunos para cumprir as metas que lhe são exigidas.

Nessa trama relacional, a formação e as condições de trabalho dos docentes são imprescindíveis para a constituição das aprendizagens em História.

*As minhas experiências e aprendizados vêm do dia a dia com os alunos, porque nós chegamos à sala de aula com o conteúdo do livro, só que o aluno também tem o seu próprio conhecimento. Até porque hoje nós não vivemos isolados, né? É uma época de internet, né? Eu aprendo também com os alunos. Chego com um conteúdo na sala e, muitas vezes, já tem aluno bem por dentro do conteúdo. Os alunos são bem “informatizados”, então é uma experiência, trazer um conteúdo que muitas vezes já tem aluno bem avançado. Isso facilita o meu lado como professora, também interage com toda a turma, porque, às vezes, a forma que eu explico um conteúdo pode dificultar, mas, já sendo o aluno explicando facilita. Já cheguei a pedir: “Explique pra ele, já que ele não está compreendendo” O aluno já fez isso. (PROFESSOR 06 – Escola 2).*

A narrativa do Professor 06 nos conduz a reflexão a respeito sobre das condições de vida, trabalho e formação dos professores, o que implica domínio do conhecimento histórico e no exercício competente da profissão docente. Ao trazer os alunos para o centro da aula, para ser protagonista da aprendizagem, partilhar seus conhecimentos com os colegas é algo positivo, no entanto, é necessário que professor também tenha acesso a outras ferramentas, além do livro didático, como computador e internet, e saiba utilizá-las como ferramenta pedagógica. Na realidade em que atua, o Professor 06 não dispõe de acesso ao computador e internet, mas alguns alunos têm acesso fora do ambiente escolar, como registra o professor.

*É desafiador alfabetizar. Temos alunos que não sabe fazer uma letra coerente e não ler fluente é muito difícil porque se você pudesse você parava para ensinar a ele a ler mais não tem como, aí você se sente culpada por aquele aluno não ter atingido aquela porcentagem. É muito difícil, eu não nasci para alfabetizar. Primeiramente, eu não fui trabalhada pra isso, é tanto que os meninos dizem você prefere ensinar o ensino médio que o ensino fundamental. Trabalhar com educação infantil e do 5º ao 9º ano eu acho muito desafiador. Buscamos superar as dificuldades dos alunos com os colegas, no coletivo, socializamos as dificuldades dos alunos. [...] Pensando no coletivo é uma forma de trabalhar para que der resultado para aquele aluno que está com dificuldade. (PROFESSORA 07 – Escola 2).*

Ao interrogamos sobre as aprendizagens em História, a Professora 07 sempre retornava às deficiências de aprendizagens dos alunos. Registramos no diário de campo esse conflito vivenciado por ela, pois, se declarou que não tem perfil para ser professora alfabetizadora e, no entanto, no ensino médio, depara alunos que ainda estão em decurso de alfabetização. Segundo a professora, essa é a dificuldade encontrada para lecionar História, cumprir uma matriz curricular, com alunos com esse perfil.

A preocupação com a Educação Básica possibilitou o acesso à educação para todos. Ao observar os resultados desta política, no entanto, o acesso foi assegurado, mas a qualidade não foi atingida. Em certa medida, isso foi criando uma cultura de fracasso escolar, pois alguns estudantes abandonam a escola. Os gestores das escolas investigadas, conforme registro no diário de campo, visualizam a redução na matrícula do ensino médio nos últimos anos.

De acordo com os gestores das escolas investigadas, esse problema é mais agravante no turno noturno. No tocante a essa realidade, um estudo realizado pelo MEC e divulgado em 2008, sobre o ensino médio noturno, intitulado: *Democratização e Diversidade* (BRASIL-MEC, 2008) apresentou resultados sobre esta realidade.

Os problemas estruturais do ensino noturno permanecem sem o devido equacionamento, fazendo com que as parcelas da população que não têm a alternativa de migrar para o período diurno, quando isso é possível do ponto de vista da oferta, permaneçam desassistidas, com a recorrente denúncia de o noturno constituir-se em uma escola de pior qualidade, piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao diurno. (BRASIL-MEC, 2008, p. 10).

Há de se considerar que o ensino médio noturno sempre teve como característica seu público, formado por alunos trabalhadores, adolescentes e jovens que, se não fosse pelo ensino noturno, não chegaria à etapa final da educação básica. Assim, os cursos noturnos sempre tiveram relevância muito grande para atender essa parte da população que não tinha acesso ao ensino diurno. Por outro lado, esse público formado pelo aluno trabalhador e que dispõe de muito menos tempo para estudar, geralmente, chega cansado à escola, muitas vezes, com fome, e encontra uma escola nem sempre com condições de infraestrutura e com professores cumprindo uma jornada de trabalho extenuante. Dessa forma, o ensino médio noturno enfrenta mais desafios e dificuldades para fazer com que a população escolar que ela atende possa aprender com a qualidade a que tem direito.

#### 4.4.2 Práticas cotidianas utilizadas em sala de aula

Um dos desdobramentos desta pesquisa foi conhecer as práticas que os professores de História utilizam em sala de aula. Nesse sentido, dentre as questões

que compunham o roteiro, tínhamos: quais as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula? Comente sobre elas. Vejamos o que os professores entrevistados responderam:

*Agente usa **vídeos** além do livro. Não podemos fugir do **livro didático**, é um material que tá ali e o aluno tem. Usamos o **laboratório de informática** pra ter uma aula diferenciada, na sala de aula utilizamos o **data show**, tem a **sala de mídia** que é outro espaço que utilizamos, mas se por exemplo, a sala de mídia tiver ocupada a gente não perde tempo, a gente utiliza a **sala de multimeios** porque lá tem **revista de história, tem outros livros de história** que podem ser trabalhados com o aluno. (...). Alguns professores já adquiriram o seu projetor e utiliza seu próprio projetor e computador. Nós temos o horário de **planejamento individual e coletivo**, uma semana é individual a outra é coletiva, no planejamento individual nós ficamos pra desenvolver atividades que são específicas e, principalmente, preparamos atividades. (...). O planejamento coletivo é com todos os professores da área de humanas e a coordenação pedagógica, aí acontece o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

*As práticas que utilizo são **aulas de campo**. Eu tenho um projeto, diretor de turma que é sobre o jovem e o mercado de trabalho. Uma ação dentro desse projeto foi palestras com pessoas formadas nos vários cursos, Economia, Direito, Psicologia, Veterinária, Medicina, Odontologia, Administração. (...) Eles vieram falar sobre o curso, a área de atuação, onde você pode trabalhar, qual é a importância dessa profissão na sociedade, qual é a mudança que vai causar na sociedade com esse profissional, ele vai trazer alguma mudança? Qual o impacto dele pra sociedade? A gente fez também estudos de campo visitando campus universitário pra que eles vissem como é o dia a dia de um universitário. Pra eles se interessarem também. **Trabalho com imagens**. Comecei a trabalhar com **histórias em quadrinhos**, aí eu parei por um tempo e depois fui pra questão de imagens. (...) Já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso, não procuram mais avaliar o conteúdo isolado, eles pegam aquele conteúdo e contextualiza com as outras áreas e às vezes através de imagens, como a imagem e a data, pra que o aluno fizesse a **contextualização**. Gosto muito de trabalhar **projetos**. Quando eu organizo a minha aula em slide eu procuro colocar escrito somente o tema e uma palavra chave, não coloco texto porque eu não quero que eles façam isso também. Em seminários, eles não fazem. **Utilizo também as tecnologias, seminários e filmes**. Gosto de livros que ajudem o aluno a pensar. (...) Mas quando eu entrei ano passado aqui, o livro já tinha sido escolhido, então eu não participei do processo de escolha do livro didático. É eu tenho que trabalhar com ele. Só que às vezes eu não trabalho. Muito dos alunos, já chegaram a falar “professora a senhora chega aqui e não pega no livro pra dar aula.” Trabalho o conteúdo do livro, mas. Mas eu não pego o livro e fico lendo, lendo, lendo não. Não é que o livro não seja importante, ele é, mas eu vejo que também pra não ficar prisioneiro dele. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

O relato dessas professoras revela as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, como o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. A Professora 01 destaca o planejamento individual e coletivo, o que constitui um momento significativo para o trabalho docente, já que possibilita conforme ela relata “o planejamento das ações, avaliação

e encaminhamentos”. E a Professora 02, diferentemente dos demais professores entrevistados, demonstra a necessidade da não sujeição ao livro didático e destaca a contextualização como um aspecto positivo ao trabalhar os conteúdos, o que nos remete à trajetória da constituição do ensino de História, como mencionou Manoel Guimarães Salgado:

Falar em ensino de história traz consigo implícita a ideia de que ela, a história, é matéria de ensino e, portanto, já se constitui num corpo de conhecimento – em uma matéria efetivamente organizada sob um sistema que prevê seu ensinamento, sua transmissão. Isso implica concebê-la segundo certas regras, resultantes de certos procedimentos que não poderiam ser encontrados antes de sua transformação em disciplina – o que significa dizer antes do século XIX e de sua transformação em pedagogia escolar com fins políticos. Ainda que inventada como gênero entre os gregos no espaço da polis democrática, não assumiria aí o caráter de um ensinamento, tão necessário à paideia do homem moderno, à constituição do cidadão nacional. Como parte importante da cultura humanista nos começos da modernidade, a história também não assumiria uma finalidade de matéria a ser ensinada e objeto de um currículo pedagógico. Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo. (2009, p.36-37).

Já discutimos no capítulo sobre a constituição do campo de ensino de história que este no Brasil, é assinalado pela historiografia e suas mudanças, bem como pelos aspectos políticos e sociais, e que esse movimento ocasionou mudanças no âmbito escolar e acadêmico. Dessa forma, as exigências para ensinar História mudaram ao longo dos anos e surgiu a necessidade de outras aprendizagens para o professor, como a inserção de materiais, como as ferramentas tecnológicas no fazer pedagógico e o clima de renovação curricular por meio dos PCNs. Assim, as práticas dos professores, embora, carreguem as marcas da sua trajetória pessoal e formativa, são influenciadas também pelo contexto, como relata a professora 01, que começou a trabalhar com a imagem, considerando as exigências do ENEM e das avaliações externas. Em certa medida, a formação e as práticas utilizadas pelos professores de História recebeu influência dos caminhos e territórios marcados pela sua disciplina.

Os depoimentos dos professores 03 e 04 revelam a realização de práticas com base no livro didático.

*Eu utilizo o **livro didático**. Trabalho filmes, que tem boa aceitação dos alunos. O **laboratório** ainda fica um pouco difícil de você controlar porque é só um professor*

*para dar conta de uma turma de trinta alunos, ai alguns ficam dispersos, abrem outra página que não aquela que a gente se propôs a fazer, ai fica um pouco difícil, mas, a gente consegue ainda obter algum resultado. (...) **Música eu ainda não cheguei a trabalhar ou literatura de cordel** ou alguma coisa assim, desse tipo, eu ainda não cheguei a utilizar com eles. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

*O livro didático. O trabalho de grupo, o uso de textos. A gente utiliza também **dinâmica e laboratório de informática** para pesquisa... Também filme. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

Pela natureza dos relatos, é possível perceber a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho.

***Ensinar História, a gente sabe que não é muito fácil**, até porque com os **alunos que temos, eles veem História como algo do passado, como se não tivesse tanta importância**, “Pra que estudar a História Antiga se hoje já é outro jeito?” E ai como é que eu trabalho? Eu gosto sempre de conversar, de mostrar, e **sempre fazer a relação do passado com o presente**. Nós não temos muito suporte pedagógico, a gente usa mais o que? É... Livros didáticos. A prática pedagógica que eu mais utilizo é... **Aulas explicativas**, aulas em grupos, o **data show multimídia**, que às vezes, pegamos emprestado para passar filmes relacionados ao tema. (...). Utilizamos o **livro didático. Debates** em sala de aula. Não temos outros ambientes de aprendizagem. A única coisa que temos é uma sala de aula de porte bem pequeno, umas mais ou menos trinta carteiras, na qual umas quinze estão sem braço, os alunos apoiam o caderno na perna e nada de recurso pedagógico, computador, internet... **Usamos a criatividade às vezes, vou a outras escolas e pego dicionários, livros, revistas que eles não estejam precisando, a gente trabalha com o que a gente tem**. (PROFESSORA 05 – Escola2).*

*A gente usa mais o **livro didático, textos** né? A realidade não é uma das melhores, a gente não tem tanto subsídio com que trabalhar, então, a gente trabalha com **o livro, com xérox, com revistas, com jornais, com dicionários** que pedimos emprestados. A forma que tem de se trabalhar é assim. Vídeo? É bem difícil. Aula de campo também, já que os alunos são de várias comunidades um pouco isoladas. **Nós vivemos em uma realidade que não tem tanta coisa a oferecer**, até porque a gente trabalha no prédio do município, embora, a escola pertença à rede estadual, tudo que você quer tem que pedir emprestado, então, são muitas dificuldades.. **Na faculdade os professores trabalham como se a gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão. Às vezes nos ressentimos da cobrança por resultados, quando as condições de trabalho são desafiadoras**. Utilizar **seminário** é possível porque os alunos organizam né? Em papel madeira, em cartolina, é possível dessa maneira. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

As narrativas das professoras 05 e 06 acrescentam as práticas mencionadas pelos entrevistados, debates, aulas explicativas, e reiteram o uso do livro didático, citados por todos os professores entrevistados. A Professora 05

demonstra, ainda, a complexidade de ensinar História, sobretudo, por alguns estudantes considerarem uma disciplina de menor valor.

*Além do livro didático, a linguagem dos filmes, aula de campo, os professores do estado ganharam um tablet, gosto de ministrar a aula através dele porque é uma coisa mais chamativa. Os adolescentes já gostam e tem a curiosidade deles, que sabem mexer até melhor do que a gente, nós somos analfabets com relação a tecnologia porque eles já nasceram nessa geração. (...) **No tablet a gente tem as aulas**, questão de jogo, informática, a gente sempre gosta de inovar pra não ficar só aquela monotonia do livro e do quadro. As aulas já vem no tablete, a escola não tem data show a gente se vira só com o tablet mesmo. Às vezes eu faço grupinhos e vou passando para que cada um tenha acesso. (PROFESSORA 07 – Escola 2).*

A Professora 01 aponta que busca estabelecer a relação passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o interesse pelo estudo da História. É nessa perspectiva que os professores fazem uso de vários materiais, como revistas, textos e vídeos. A Professora 07 reitera o uso do livro didático, dos filmes e da aula de campo, e acrescenta o uso do *tablet* como ferramenta pedagógica.

É importante ressaltar alguns aspectos que envolvem o livro didático, considerando que este é amplamente utilizado pelos professores, que apontam como um material acessível ao aluno e a sua compreensão.

Muitos pesquisadores têm interesse pelo estudo do livro didático, dentre eles, Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Conceição Cabrini, Maria Auxiliadora Schmidt. Por ser, como aponta Bittencourt (1997), um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, a análise desse objeto demanda uma conduta crítica e atenta ante as múltiplas abordagens possíveis. Sobre esse interesse dos pesquisadores, Thaís Fonseca (1998, p. 23) menciona que

esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros [...]; a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas [...]; a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, há de se considerar a influência do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático<sup>32</sup>, bem com as mudanças provocadas nos livros didáticos para se adequarem aos PCNs para a educação básica. Com base nesses parâmetros, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças relevantes nas últimas décadas. Exemplo é a expansão acesso à escola por parte da classe popular, o que, entre outros fatores, tornou indispensável uma mudança nos objetivos e conteúdos das disciplinas escolares. No concernente à História, a constituição da cidadania e da identidade nacional baseada na relação entre o passado comum dos múltiplos grupos e a história da população brasileira tornou-se o objetivo central da disciplina. Como assinala Bittencourt (2006, p. 71), “(...) o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”.

Sobre a complexidade do livro didático, Michel Apple (1997, p.74) menciona:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.

Nas práticas desenvolvidas pelos professores o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem é pouco mencionado, no entanto todos se reportam ao uso do livro didático, pois é nele que os professores se inspiram para realizar suas atividades e desenvolver o ensino de História. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), as experiências e os saberes dos professores de História influenciam sobremaneira suas escolhas nas práticas docentes. Assim, as vivências, sua trajetória pessoal e os saberes alcançados influenciam as práticas adotadas em sala de aula.

---

<sup>32</sup> Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa do Governo federal brasileiro, cujo objetivo é oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários. O PNLD é desenvolvido desde 1985, no contexto de redemocratização política do País.

Há de se considerar, ainda, as mudanças desenvolvidas com o advento dos Annales<sup>33</sup> (1929), obra que procurou entender a sociedade e as maneiras de sociabilidades entre os seres humanos, que os distinguem por serem seres sociais. Dessa forma, a História foi assumindo o estudo de problemas do social e aos poucos deixando de ser uma disciplina preocupada somente com os meandros políticos. Esse movimento preparou, portanto, mudanças significativas na compreensão da disciplina e do papel do historiador. Essas mudanças influenciaram a história cultural, fez surgir a história das mentalidades, das sensibilidades e, até mesmo, a micro-história. Ampliou o espaço da História; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se ampliou a concepção de documento. Com a Nova História,<sup>34</sup> foram empregadas mudanças teórico–metodológicas na forma de conceber a História.

A Professora 05, se reporta ao uso do livro didático aliado ao emprego de outros materiais, como jornais e revistas, a realização de debates e o uso da criatividade como meios de enfrentar “a realidade que não tem tanta coisa a oferecer”. Em uma narrativa de semelhante teor, a Professora 06 relata a falta de materiais e denuncia o distanciamento da formação acadêmica com a situação real de ensino enfrentada na escola na realidade educacional brasileira quando expressa que “na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão”. Embora o nível de consumo tenha aumentado entre as camadas populares, é importante lembrar que as mudanças não ocorrem ao mesmo ritmo em todos os lugares, sendo possível encontrar variadas situações de acesso aos bens de consumo e diversas estruturas escolares.

É intrínseco à prática docente, no entanto, o enfrentamento de situações desafiadoras. No que concerne aos professores de História, também não é diferente. Por um lado, alguns deles enfrentam alunos que não compreendem a importância

---

<sup>33</sup>A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. (Ver Peter Burke . *A Escola dos Annales, 1929 - 1989*. São Paulo: UNESP, 2003).

<sup>34</sup> A expressão Nova História (em francês *Nouvelle histoire*) é a corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos Annales. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. É a história associada à École de Annales, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*.

da disciplina e não vêem sentido em estudá-la, ao passo que outros afirmam que não gostam de estudar a disciplina. Por outro lado, há os que se encontram ministrando aulas em turmas indisciplinadas e deparam escolas sem infraestrutura, sem materiais e por vezes até sem apoio dos gestores para o desenvolvimento do seu trabalho. De certo modo, hoje, a profissão docente também enfrenta novos tempos, haja vista a existência de um mundo complexo, globalizado e com muitas informações, o que exige do professor lidar cada vez mais com o incerto, com o efêmero, com comportamentos de adolescentes que desejam se destacar da massificação. É com base nas experiências pessoais e profissionais que os professores, ao vivenciarem dificuldades, buscam os caminhos e criam as soluções, como recorrer a livros, revistas, jornais, *data-show* multimídia emprestados, como relatam as professoras 05 e 06. Por essa razão, é tão importante conhecer os percursos de formação, as práticas e os saberes, as crenças, valores, em que os professores amparam a sua prática pedagógica no enfrentamento de seus desconfortos, desencontros cotidianos em sala de aula na busca de soluções. Dessa forma, as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas, as situações limitadoras incitam e movimentam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade difícil em que trabalha, respondendo assim às necessidades.

#### 4.4.3 Referenciais teóricos que orientam o trabalho

Relativamente à concepção orientadora do trabalho dos professores, buscamos compreender as ideias que possuem já que obtiveram a formação acadêmica em instituições diferentes. Ao indagarmos sobre os referenciais que orientam seu trabalho, os professores tiveram dificuldade de responder. Refizemos a pergunta, para que ficasse mais clara, explicitando: qual a concepção teórica que orientam o seu trabalho? Quais os referenciais teóricos que orienta o seu trabalho? Você fundamenta sua prática em alguma corrente historiográfica? Cite os autores de referência. Foram algumas formas de explicitar a indagação. Ao serem questionados, porém, os professores continuavam em silêncio, o olhar, o rosto, os gestos demonstravam dúvidas, insegurança, desconhecimento. Após o silêncio, se

pronunciaram superficialmente e com certa dificuldade sobre o questionamento feito da seguinte forma.

*Eu fiz uma **seleção de livros para que eles pudessem ler história do Brasil** e selecionei um livro específico da história do **Ceará Geração Cambéba**. (PROFESSORA 01 – Escola 1).*

A professora 01 se reporta somente aos livros didáticos e não consegue lembrar quem são os autores.

A Professora 02 pensa um pouco e fala os três autores que mais lê. E diferencia o que são para sua formação e os que são para o trabalho dos alunos. A importância do livro didático é constatada na fala da professora que “pega outro livro quando o conteúdo a ser ministrado não está contemplado no livro didático”.

*Tem um que é **Marcos Correia**. Aí tem um também que é de Sociologia, **Marilena Chauí**. Também costumo muito ler os livros dela. Pego questões também, elaboro questões do livro dela que eu acho altamente contextualizadas. Eu gosto muito da linguagem que ela usa. E tem também **Geoffrey Blainey**, são os que eu mais costumo ler são esses três. Mas não pra prática só esse último que eu uso, **os outros são mais pra mim, pra minha formação**. Normalmente quando eu não encontro no livro didático o conteúdo que eu quero ministrar pra eles, eu pego desse livro que eu tenho, porque ele engloba todo o conteúdo do terceiro ano, ele faz uma retrospectiva de todo o conteúdo do terceiro ano e aborda de forma bem clara. **Já os outros conteúdos eu consigo encontrar no próprio livro que a gente adota**. (PROFESSORA 02 - Escola 01).*

A transcrição da fala Professor 03 revela a busca em trazer os autores estudados na formação acadêmica e a necessidade de adaptações para o ensino médio. Ela exemplifica dois autores e se reporta ao livro didático, que são os autores utilizados, mesmo que no momento não recorde o nome do autor.

*Eu tento ao máximo trazer alguns autores da época da faculdade para dentro da sala de aula, apesar de ter uma linguagem muito mais elevada o que para o nosso alunado vai dificultar um pouco a compreensão, mas eu sempre tento adaptar alguns autores, por exemplo, tem **Michael Foucault**, tem **Mary Del Priore**, a gente tenta sempre adaptar alguma coisa... **Fora os autores dos livros que a gente utiliza né? Do livro didático, que não recorde agora o nome do autor**. (PROFESSOR 03 - Escola 1).*

O Professor 04 pensa, pondera e cita Augusto Cury, Piaget e Paulo Freire, mas não se recorda nenhum autor voltado para a historiografia.

*Eu utilizo muito o **Augusto Cury, Piaget, Paulo Freire**... Deixa-me ver... Tem um **historiador negro que gosto muito, mas agora não me recorde o nome dele**. (PROFESSOR 04 – Escola 2, grifo nosso).*

*Eu gosto muito de **Paulo Freire**, porque Paulo Freire aborda várias dimensões da docência, **Gadotti**, eu gosto também. [...] É que eu lembre... **Voltado para***

**História mesmo especificamente, não lembro.** Só trabalho mais com esses dois. (PROFESSORA 05 - Escola 2).

Em depoimento de igual teor do Professor 04, o Professor 05 cita dois autores, Paulo Freire e Gadotti, e não se reporta a nenhum autor do campo da História que tivesse sido procurado para suprir suas necessidades de atualização dos conhecimentos.

**Depende assim do conteúdo, né? Porque você sabe que cada conteúdo, tem os seus autores. Eu gosto muito de John Locke. Gosto de Montesquieu. É importante antes de trabalhar com os alunos ter referência, saber quem foi que disse, qual foi o historiador, qual foi o autor daquele texto... (...) Não, eu não me lembro de outros no momento.** (PROFESSORA 06 - Escola 02).

Em convergência com os Professores 04 e 05, o Professor 06 se manifesta, cita John Locke e Montesquieu, reconhece a importância do professor conhecer as referências que trabalha, mas também não faz referência a nenhum autor voltado para a historiografia.

Mencionando a valorização e o acompanhamento do livro didático, a Professora 07 revela:

*Quando recebemos o livro não tem como fugir do livro, a gente esta trabalhando os autores do livro mesmo, quando agente vai inovar pra outros é pra aqueles autores e títulos que o autor do livro sugere não tem como fugir.* (Professora 07 – Escola 2 ).

De modo geral, a falta de clareza sobre as correntes historiográficas restringe a possibilidade de abdicar as concepções e metodologias tradicionais recorrentes no ensino de História. Não foram mencionados autores do campo da História. Por outro lado, em alguns casos, a fundamentação da prática pedagógica é feita de forma inconsciente, pois o professor não possui clareza da concepção teórica que norteia a sua prática.

#### 4.4.4 Critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas

A execução e adequação do currículo oficial às aulas, ou, mais especificamente, a seleção dos conteúdos de ensino, em particular no que se refere ao ensino de História, são experiências em sala de aula que situam os professores perante ações nem sempre evidentes nas atividades cotidianas das práticas de

ensino. Com efeito, é importante considerar a seleção cultural, que determina o legítimo ato de ensinar, bem como a transformação do conhecimento que incluem, de maneiras distintas, a participação da escola e dos professores em uma dinâmica que se desloca do currículo formal, os saberes a serem ensinados, para o currículo real, praticado em sala de aula, os saberes ensinados e aprendidos. A escolha dos conteúdos é narrada pelos professores da seguinte maneira:

*Eu não tenho como ver e como dizer que esses conteúdos sejam mais importantes que outros, mas o tempo não permite tudo e tenho que fazer escolhas, tenho que optar por uns e deixar os outros para que eles trabalhem em forma de debate ou de outro tipo que eu possa avaliá-los e os que são os mais abordados, mais explorados, no caso do Enem e de vestibulares, eu possa abordar, pelo menos faço essa triagem.(...) Temos a matriz curricular que temos que priorizar e planejar a partir dela. Não seguimos os conteúdos do livro, a matriz é quem vai direcionar. O nosso livro didático não contempla a história do Ceará, mas a matriz pede, a maneira encontrada foi a formação de uma apostilha para que o aluno visse o conteúdo.(PROFESSOR 01 - Escola 1).*

*A gente tem um tempo muito reduzido. Isso é um problema tão grande porque, aí vem também aqueles problemas extras, feriados, dias que é reuniões e as vezes cai no dia em que você vai ministrar aula, coisas também que você tem que receber dentro de sala de aula que também vai dificultando. Por meio do trabalho coletivo ou seminário a gente vai dando conta do conteúdo. **São conteúdos demais pra pouca carga horária, são somente duas aulas por semana.** É preciso selecionar, pra isso é preciso ver a matriz e os conteúdos mais cobrados no ENEM e nas avaliações externas. Mas sempre fica. Sempre fica um ou dois conteúdos que não tem como você ministrar aula. Só que aí você fica um pouco com o peso na consciência porque você sabe que deveria ter cumprido **a matriz curricular**, mas ao mesmo tempo eu não me cobro muito porque aquilo que eu ministrei, eu fiz com qualidade. Recorremos ao livro didático e outras fontes para contemplar os conteúdos da matriz curricular. (PROFESSORA 02 – Escola 1).*

*Alguns colegas ainda relatam alguma dificuldade de trabalhar com o livro, porque algumas coisas que são bem importantes na História, o livro trata de maneira muito sucinta e às vezes aborda com mais detalhes outras questões que não vão fazer tanta diferença. A gente seleciona os conteúdos com base na matriz curricular já no início do ano letivo durante a semana pedagógica. Lá discutimos se pretendemos fazer alguma alteração na matriz curricular para acrescentar ou suprimir algum conteúdo, mas, basicamente a gente trabalha seguindo ela, então a gente procura dentro do livro didático os conteúdos que ela propõe. (...) A gente vai adaptando alguns conteúdos, **inclusive alguns a gente não chega nem a ver no livro porque a própria matriz curricular não contempla** determinados conteúdos que estão no nosso livro. (...) Para contemplar a história do Ceará que não está no livro didático e está na matriz a gente utiliza muito o livro de Airton Farias, das Índias a geração Cambéba. (Professor 03 Escola 1).*

*Eu gosto apenas daqueles livros um pouco mais resumidos, já que a carga horária é restrita. A linguagem do autor, a clareza também é importante. Aí tudo que a gente trabalha em sala de aula é **baseado na matriz curricular**. A seleção dos conteúdos, e, principalmente o registro dos conteúdos no diário de classe. Trabalhar a matriz curricular é muito bom, porque norteia a gente. A sua elaboração teve participação de professores, coordenadores e diretores.*

*Utilizamos **outras fontes além do livro, Mas sempre orientado pela matriz curricular.**(PROFESSOR 04 - Escola 2).*

*Nós trabalhamos com a matriz curricular. São conteúdos muito extensos para ser trabalhado em duas aulas, a noite é uma aula apenas com quarenta e cinco minutos, aí se não fizer toda essa dinâmica, o aluno não vê quase nada de História. **Seguimos a matriz curricular**, só que às vezes, tem um assunto que você acha interessante e não está pedindo na matriz curricular, só que mesmo assim, a gente ministra o conteúdo que achou interessante, faz um relatório e anexa no diário, porque quando a CREDE olhar, sempre observam a matriz curricular e o diário lado a lado, eu acho isso um método muito tradicional, não deveria ser assim, se o planejamento diário e seu registro semanal não tiverem contemplando a matriz curricular existe a indagação: **Você fugiu da matriz, por quê? O quê que aconteceu?** Aí a gente vai e entra, “porque achei interessante, **a matriz não pedia, mesmo assim trabalhamos, mas, tá aqui o relatório**, tá tudo anexado, aí vamos anexar lá no diário”. (...) Acho que não devemos ser tão conteúdistas. (PROFESSORA 05 – Escola2).*

*Para selecionar os conteúdos utilizamos a **matriz curricular** e o **livro didático**. (PROFESSORA 06 – Escola 2).*

*Quando eu vou selecionar eu vejo **o conteúdo que tem mais importância pra eu aplicar e pra eles aprenderem**. Todo conteúdo tem importância, eu priorizo o melhor pra gente utilizar em sala de aula, como eu sei que não vai dar tempo tenho que selecionar. (PROFESSORA 07 – Escola 2).*

Para a seleção dos conteúdos, as narrativas dos professores convergem para o cumprimento da matriz curricular<sup>35</sup>. A Professora 07 se reporta ao “conteúdo que tem mais importância”. Observamos nas falas dos professores o papel que atribuem ao livro em suas práticas em sala de aula. Percebemos, a todo o momento, a presença do livro nas exposições dos docentes. Os professores não seguem, necessariamente, a ordem dos conteúdos apresentados pelo autor, pois observam a matriz curricular e em algumas séries do ensino médio os conteúdos do livro não coincidem com a organização da matriz, existindo, portanto, uma relação de autonomia e sujeição ao livro didático.

De certo modo, há uma prática articulada nas escolas da rede estadual no Ceará, por meio da existência de uma matriz curricular que norteia a seleção e a organização do plano dos professores nas unidades escolares. Registramos, porém, na narrativa da Professora 05, um questionamento ao cumprimento e controle da

<sup>35</sup> A matriz curricular do Estado do Ceará para o ensino médio compõe a coleção intitulada Escola Aprendiz, sendo composta de quatro volumes. O primeiro volume apresenta as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, organizadas a partir das três grandes áreas curriculares. O segundo volume é intitulado Coleção Escola Aprendiz: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física). O terceiro volume, Coleção Escola Aprendiz: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia). O último volume, Coleção Escola Aprendiz: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A matriz curricular traz os conteúdos e o detalhamento do conteúdo de cada ano do ensino médio, por bimestre.

matriz, em certa medida, em detrimento de outros conteúdos. É importante lembrar que a matriz também é fruto de uma escolha. Mesmo sendo uma escolha que envolveu os professores, traz em si uma opção, o que nos remete a Michel Certeau, já que tratar de práticas, do fazer da escola e dos professores, é pensar o cotidiano e a perspectiva de um deslocamento dos produtos recebidos para a criação anônima; bem como a busca de sentidos no fazer dos professores e alunos, dos saberes e valores que permeiam tais práticas no âmbito escolar, das “artes de fazer” com foco desenvolvimento de regras próprias.

Assim, os documentos oficiais norteiam a seleção dos conteúdos por parte dos professores. A matriz curricular foi citada pelos professores reiteradas vezes, porém, nenhum fez menção aos PCNs nem aos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Observamos que eles desconhecem esses materiais, embora percebam que os documentos oficiais precisam ser utilizados. Em conversa com um professor, registrada no diário de campo, indagamos sobre os PCNs. Ele respondeu que tinha a matriz e o livro didático e que estes são baseados nos PCNs.

Percebemos pela natureza dos relatos que a adequação que os professores promovem em seus planejamentos devido ao tempo de carga horária, aos materiais disponíveis, à diferenciação de ritmo de aprendizagens dos alunos ou outras situações de sala de aula, não são ações compreendidas como seleção de conteúdos.

Ana Maria Monteiro (2007), ao refletir sobre saberes e práticas dos professores de História, menciona que o saber é entendido, geralmente, como um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Percebemos que as concepções de História e de conteúdo que os professores revelaram, tanto os docentes formados há mais tempo como os formados recentemente, não questionam os conteúdos dos livros didáticos e tomam como verdades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago dentro do meu coração,  
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,  
Todos os lugares onde estive,  
Todos os portos a que cheguei,  
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,  
Ou de tombadilhos, sonhando,  
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

(FERNANDO PESSOA)

Este momento da dissertação é o tempo de registrarmos uma conclusão, de tecermos as considerações finais acerca do nosso objeto. Em primeiro lugar, ocorre uma indagação. Queremos finalizar? Os caminhos percorridos terminam ou se renovam neste ponto? Responder a tais indagações é reafirmar o anseio de dar continuidade, de seguir os caminhos da pesquisa, de trabalhar na perspectiva de novos questionamentos, outras visões, novas reflexões e respostas e até mesmo olhar para traz e rever os passos trilhados na trajetória científica que pensávamos não atingir.

Nossa investigação preocupou-se em analisar a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História. Para estudar com maior constância sobre este tema, nos debruçamos em pesquisar sobre esta temática para verificar a produção científica que envolvia o nosso objeto de estudo. Para tanto, utilizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde verificamos a contribuição da nossa investigação, uma vez que são ainda poucos os estudos na área na nossa região. Após este levantamento, pudemos delinear nossa metodologia de pesquisa escolhendo a entrevista semiestruturada e análise

documental como instrumentos de coleta de dados junto aos professores pesquisados.

Revivemos, nesse instante, o encontro inolvidável com os professores que fizeram parte desta pesquisa. Revivemos momentos de ansiedades, medos, desejos, vontades, alegrias e resistências desses professores ao escolherem sua formação e adentrar a docência no ensino de História. As falas, emoções, alegrias e lágrimas durante as entrevistas muito nos dizem da trajetória pessoal e profissional que os levaram a se tornarem docentes e da coragem necessária para atuar no ensino médio em uma realidade em que nem sempre esses profissionais são valorizados e têm condições favoráveis de trabalho e de dar continuidade a sua formação.

Auscultar a narrativa dos professores permitiu-nos compreender as relações entre a formação acadêmica, os saberes docentes e as práticas no ensino de História. Desvelamos, em certa medida, complexa trama de saberes e práticas pedagógicas constituída, cotidianamente, no espaço escolar.

No intuito de proceder a uma análise sensível, atenta aos sujeitos, à diversidade, aos lugares, às múltiplas relações de pertença dos professores, respeitamos as falas de cada um deles. Buscamos, na medida do possível, promover o entendimento de seus percursos de formação que o tornaram professores, de seus saberes e de suas práticas no ensino de História.

Ao percorrermos os caminhos da pesquisa notamos a necessidade de descrever os caminhos trilhados pelo ensino de História, no primeiro capítulo, para entendermos o campo em que os professores atuam o reflexo das mudanças e permanências da historiografia que adentram a formação dos professores e o ensino dessa disciplina na educação básica. Encontramos um campo consolidado, com pesquisas e produções relevantes, porém, um terreno ainda tensionado entre a História e a Educação. Evidenciamos que, apesar da existência do ensino de História como linha de pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em História, são os programas de pós-graduação em Educação que, geralmente, investigam a seara de estudo; embora esta realidade venha se alterando com a inserção de linhas de pesquisa em ensino de História nos programas de História – a exemplo dos programas da UFPB e da UEL - e o acolhimento de projetos relacionados ao ensino nas linhas já existentes. Surgem, portanto, a partir da

década de 1990, um significativo crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas e uma diversificação nas abordagens.

Quando descrevemos e interpretamos as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Icó, Ceará – Brasil, no segundo capítulo, significou nos reportarmos ao lugar de realização da pesquisa, em seu contexto histórico, econômico, social e cultural, e as multiplicidades de pertencas dos sujeitos. Apoiamo-nos em Santos (1994), para definir o lugar, considerando-o como uma teia de objetos e ações com causa e efeito e, assim, aproximá-lo nesta reflexão, considerando que aí os sujeitos se inserem, influenciam e recebem influências. Já que estão inseridos no âmbito de uma cidade histórica, demanda que em suas aulas de história o patrimônio histórico e artístico nacional esteja inserido no seu planejamento. Asseveramos que os professores pouco tiveram de formação em seu percurso formativo sobre esse aspecto. Foram adquirindo saberes por meio da visitação com colegas, das palestras de que participaram, das aulas de campo que fizeram com os estudantes, pelos registros escritos e vídeos. Esses saberes constituídos entrelaçaram-se com outros saberes. Também pudemos perceber os aspectos que influenciaram os sujeitos na busca pelo ensino superior e as possibilidades e limitações que o contexto em que estavam inseridos pôde proporcionar, como a escolha do ensino superior.

Ao registrar e analisar os percursos da educação superior, ressaltamos a importância da decisão dos docentes ao escolher em ingressar no curso de História e se fazerem professores, mesmo quando esse não era o seu desejo. Foi, porém, a formação acadêmica possível de ingressar e daí alcançar os saberes necessários para a docência, como pudemos perceber na pesquisa por meio dos relatos dos professores de como ingressaram no curso de História.

Ao analisarmos duas escolas diferentes, o CEREPJAM na Cidade, com uma estrutura física favorável, e a EEM Miguel Porfírio, na zona rural, com uma estrutura física que não comporta o seu funcionamento, conforme descrito no segundo capítulo, a investigação recaiu no estudo de caso múltiplo, que trabalha com casos teoricamente diferentes, específicos e em funcionamento.

Como, porém, nem a História, nem as instituições são lineares, os espaços de contradição são produzidos e se produzem no movimento das relações e os

professores constituem os saberes a partir do convívio com a escola onde atuam nas situações cotidianas que demandam soluções, como mostrou a pesquisa.

No que se referiu ao projeto político-pedagógico das duas unidades escolares, há muitas semelhanças, já que pertencem a mesma rede de ensino. A EEM Miguel Porfírio, no entanto, traz em seu projeto uma preocupação com a evasão dos estudantes no turno noturno e busca constituir a identidade da escola na comunidade. Enquanto isso, o CEREJPAM não apresenta problema com evasão e existe por parte da comunidade um grau de pertença à escola. Constatamos que, no projeto político-pedagógico da EEM Miguel Porfírio de Lima, não consta uma orientação na perspectiva dos planejamentos e momentos de estudos dos professores. Verificamos que, no projeto político pedagógico do CEREPJAM, está a realização de planejamentos, semanalmente, com os professores, sendo um planejamento coletivo da área com a coordenação pedagógica, destinado a momentos de reflexões, estudos e formação continuada dos docentes, e outro individual, para preparação e correção das atividades e registro em instrumentais que orientam a sua prática docente. Por esta constatação, destacamos como importantes os estudos coletivos na escola, em que os professores leem, estudam, debatem e avaliam sua situação de ensino.

Mediante a revisão de literatura e a pesquisa de campo realizada com os professores de História das escolas EEM Miguel Porfírio e CEREPJAM, compreendemos que uma vertente importante nas discussões sobre saberes e práticas docentes está relacionada às discussões acerca da atitude reflexiva. Quando analisamos, entretanto, as narrativas dos professores sobre as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, notamos que o professor utiliza determinadas práticas sem refletir sobre elas, pois o professor reflexivo é um desafio na educação básica no contexto da realidade brasileira. Isso ocorre por alguns motivos, entre eles as condições de vida, trabalho e formação em que o professor se encontra, a fazer com que pouco reflita sobre a natureza e a produção do conhecimento deparado, sobre o livro didático que trabalha, sobre os objetivos e metodologias que desenvolvem nas aulas de História, bem como a respeito dos recursos metodológicos postos em movimento na sala de aula e o processo de avaliação utilizado. É certo que alguns professores se sobressaem, buscam opções, utilizam recursos próprios para trabalhar determinadas metodologias, criam soluções com os

estudantes, no entanto, não alteram o contexto, como constado em nossa pesquisa, encontrando ressonância em Imbernón (2010).

Por esta constatação, destacamos como importante, o fato de, ao pensarmos em processos reflexivos, pensarmos nas condições de vida e trabalho dos professores, bem como nos processos formativos oferecidos para quem tenciona exercer a profissão docente, considerando que, conforme Nóvoa, a formação de professores ignora o desenvolvimento pessoal. E encontra ressonância também em Monteiro (2003) que, ao tratar da formação ofertada aos professores, menciona que “é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas”. (p. 22).

Foi possível verificar o enfrentamento dos desafios pedagógicos pelos sujeitos da pesquisa na produção de saberes docentes, pois, ao se tornarem professores de História, não sabiam como lidar com os alunos do ensino médio, com a gestão da sala de aula, sendo necessário constituírem e reconstituírem conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, produzindo ou renovando saberes apreendidos durante a sua formação para sustentar sua prática neste percurso de ser professor e lidar com o conhecimento histórico. Desta forma, há uma reformulação de seus saberes no dia a dia de sua ação docente; os saberes da experiência se entretiveram com os curriculares, os disciplinares e todos aqueles alimentados na academia, necessários ao exercício da docência.

Na categoria Formação Docente, evidenciamos a formação inicial acadêmica na relação com o exercício da docência na educação básica e constatamos, por meio das narrativas, que, para alguns deles, cursar História não era o objetivo de formação, em alguns casos a formação foi realizada em regime especial, em fim de semana, e em ambos os casos, deixaram marcas importantes, que demarcaram escolhas, conflitos, aprendizados e superações, seja pela satisfação do rito de conclusão de curso, seja pelas oportunidades que o curso gerou. Evidenciamos que, embora significativa, a formação inicial acadêmica deixou lacunas. Essa dicotomia entre a teoria e a prática encontra ressonância em Tardif (2012), ao mencionar que o ensino de teorias na formação acadêmica ocorre “na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.” (P. 241).

Sobre a formação continuada tratada nessa categoria, constatamos que os professores reconhecem a sua importância e necessidade e querem dar continuidade a sua formação. E essa poderia suprir lacunas da formação acadêmica; no entanto, a participação dos professores ocorre mediante oferta da rede de ensino em que atuam para execução dos projetos e programas que chegam à escola, com foco na operacionalização sem que o professor reflita sobre os mesmos. Dessa forma, alguns professores obtiveram especialização em gestão escolar por terem estado em função de gestão na rede pública municipal. Nas entrevistas, no entanto, ficam claras as intenções da formação em nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, como possibilidade de agregar conhecimento e melhoria salarial e os desafios para realizar, sobretudo, nos cursos *stricto sensu*, como evidenciamos na pesquisa.

Registamos, ainda, nessa categoria, ao tratarmos da formação em ensino de História, que os professores pouco tiveram em sua formação inicial acadêmica uma específica em ensino de História. Inicialmente, pensávamos que, como os professores são egressos de cursos de diferentes instituições formadoras, alguns tivessem tido algo específico na sua formação para o ensino de História. As nossas pré-noções foram diluídas, pois os professores demonstraram em seus relatos que não, que apenas um ou outro se preocupava com essa questão, alguma disciplina se proporia a isso, mas muito superficialmente; sendo que alguns professores só deparam o ensino de História por ocasião do estágio.

Na categoria Saberes Docentes, evidenciamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História e observamos pontos convergentes, como a importância do domínio do conteúdo, a metodologia, a gestão da sala de aula e ainda a preocupação em vincular a História ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Para os sujeitos da pesquisa, é necessário o professor saber fazer, ou seja, dominar os conteúdos e saber lidar com a indisciplina dos estudantes. Acreditamos na premissa de que, se o professor não dominar conceitos básicos da docência, essenciais para que a dinâmica da sala de aula seja mediada por situações e propostas de atividades que levarão à constituição de novos conhecimentos, nada valerão os recursos utilizados, por mais atuais que sejam.

Outro aspecto importante nesta categoria foi o destaque aos saberes incorporado no convívio com os professores, alunos e gestores. E esse convívio trouxe para os sujeitos da pesquisa saberes que melhoram a sua prática, ajudou a superar dúvidas, solucionar problemas de sala de aula, a lidar com as emoções, a ansiedade e o medo. Dessa forma, aprenderam outras metodologias, incorporam novas linguagens para trabalhar o ensino de História. Pudemos constatar que o professor passou a utilizar imagens em suas aulas, mediante aprendizado com os alunos. Esses saberes alcançados no convívio com a escola encontra constância em Tardif (2012), quando menciona que os saberes são plurais e formam uma amálgama e em Guathier et al (1998), ao mencionarem que o desafio da profissionalização docente é evitar ofício sem saberes e saberes sem ofício.

A última categoria tratou do Ensino de História, em que nos preocupamos em investigar as aprendizagens em ensino de História. Os sujeitos da pesquisa evidenciaram dificuldade de relatar sobre esse aspecto, demonstrando que não tiveram aprendizagens significativas em seu percurso formativo. Isto constitui um desafio, e tem constância em Silva e Fonseca, ao observar que perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar que seja uma experiência gratificante para professores e alunos. Divisamos o fato da reprodução de algum professor que teve durante o seu percurso formativo, seja no ensino médio ou na formação inicial acadêmica, sem, contudo, compreenderem a concepção do que praticam.

Ao analisarmos as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, encontramos o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, é pouco utilizado, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar suas atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme é por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho. No CEREPJAM, há um acompanhamento por parte da gestão da escola, sobretudo, da Coordenação Pedagógica, sobre o trabalho dos professores, inclusive com

subsídios de materiais e espaço físico para o desenvolvimento das atividades. Enquanto isso, na EEM Miguel Porfírio, o espaço físico e materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas são desafiadores.

Ainda nessa categoria, investigamos acerca dos referenciais teóricos que orientam o trabalho dos professores e constatamos a falta de clareza sobre as correntes historiográficas que orientam o ensino de História, sendo que a fundamentação da prática pedagógica é feita de forma inconsciente, já que não possuem clareza da concepção teórica que norteia a sua prática. Divisamos o fato do desconhecimento da fundamentação teórica da prática restringir a possibilidade de abdicar as concepções e metodologias tradicionais recorrentes no ensino de História e maior dependência ao uso do livro didático.

Outro ponto importante nesta categoria foi o destaque aos critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas. Constatamos que, em ambas as escolas investigadas, os professores seguem, como critério para a escolha dos conteúdos, a matriz curricular, o que possibilita uma prática articulada nas escolas da rede oficial do Ceará. A utilização da matriz curricular faz com que os professores não sigam a ordem dos conteúdos do livro didático apresentados pelo autor. Somente quando os conteúdos da matriz não constam em alguma série do ensino médio, é que os docentes procuram outros materiais para trabalhar os teores, confirmando uma relação de autonomia e sujeição ao livro didático. Os achados da pesquisa revelaram que a adequação que os professores promovem em seus planejamentos, devido ao tempo de carga horária, aos materiais disponíveis, à diferenciação de ritmo de aprendizagens dos alunos, de condições socioculturais, ou de interesse dos alunos, bem como a preparação de atividades destinadas para um determinado assunto, a inclusão ou a exclusão de temas trabalhados na escola de acordo com a relevância que a ele atribuem, não são ações compreendidas como seleção de conteúdos. E, ainda, que os professores desconhecem os PCNs e acreditam que a matriz curricular e os livros didáticos estão de acordo com esse documento, embora desconheçam o teor dele.

No universo de nossa pesquisa, examinamos a realidade específica de duas escolas e de seus professores, mas compreendemos que a formação acadêmica ofertada nos cursos de licenciaturas e os aspectos trabalhados pelos professores formadores estão presentes em todas as instituições de ensino superior nos cursos

de História e nas diversas áreas de formação docente e que as demandas dos sujeitos da pesquisa, a constituição dos saberes docentes e a complexidade de aprender e ensinar História estão presentes na educação básica. Nisto consiste a importância desta investigação, possibilitando uma interpretação vivenciada pelos professores nos seus percursos de formação e da constituição dos saberes para o ensino de História.

O sentido da escolha da epígrafe, situada na introdução do trabalho, visa a demonstrar que “a resposta não está separada do problema” são indicativos de que na formação inicial acadêmica é necessário considerar o contexto em que os professores estão inseridos, o universo das escolas da educação básica, a problemática e a complexidade que envolve a docência nessa etapa de ensino. Com a pesquisa realizada nas duas instituições, defendemos a ideia de que os professores ingressaram na docência com lacunas da formação acadêmica referentes ao ensino de História. A dicotomia teoria e prática ficaram evidentes, pois, os docentes não possuem clareza da concepção teórica que norteia sua prática; os saberes necessários à docência foram constituídos no exercício da docência e se entrecruzaram com outros saberes. Assim, identificamos a busca pessoal pela formação inicial acadêmica, os desafios enfrentados em sala aula e que mediante o convívio com os estudantes, professores e gestores, bem como em suas lutas cotidianas pessoais e profissionais, os professores constituíram e entrecruzaram saberes para o ensino de História. Finalizamos aqui, mas certamente, novas pesquisas podem ser empreendidas, já que o trabalho está aberto para outras possibilidades de leituras.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004, p. 11-55.
- ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).
- ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, NauraCarapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 1998.
- ANDRADE, Raquel de Sá. Professores de História no período pós-1964: percursos e práticas. 171p. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005
- ANDRÉ, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneira de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. As Concepções do Ensino de Historia e suas Implicações na Prática Docente. 130p. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2006.
- ARROYO, M. G. **O ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AUGE, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da super modernidade**. Campinas: 1994.
- BACHERLAD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARCA, Isabel. Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades **Hist. R., Goiânia**, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, jan./jun., 2007. p. 115-126.

BARCA, Isabel. SCHMIDT, M. A. (Orgs.) **Educação Histórica**: pesquisar o terreno, favorecer a mudança Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BARCA, I. **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.

BARTMAN, Thomas S. **Administração**: Construindo vantagem competitiva São Paulo: Atlas, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. Editora Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 11 ed. 2006. p. 69-96.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da Educação Básica de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. série e seus saberes profissionais. 211 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo, Ática, 1985.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. **Ensino médio noturno**: democratização e diversidade/ coordenação nacional Sandra Zákia Lian Sousa, Romualdo Luiz Portela de Oliveira, Valéria Virgínia Lopes. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.140 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96, de 4 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013**. Ministério da Educação.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**– ensino médio – parte IV - Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL-MEC. CAPES **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009.

BRITO, Lacerda Lucelmo, Medellín e Puebla: epicentros do confronto entre progressistas e conservadores na América Latina. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº 111, ano 2010.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**, 1929 - 1989. São Paulo: UNESP, 2003.
- BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**. De Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.65-79.
- CARDOSO, Ciro Flamarion, **Uma introdução à História**. São Paulo. Brasiliense, 1988.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri: O turismo e a produção do não-lugar. In: YAZIGI, Eduardo (org.). **Turismo: espaço, paisagem e cultura**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 241p. Vol. 21 no. 3.
- CERRI, Luís Fernando. Fronteiras Interdisciplinares do Ensino de História. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2003, Ouro Preto. **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 2003.
- CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- COELHO, Maria da Luz. Na roda da história, memórias e saberes. os professores de História de São João del-Rei: um estudo de caso. 119p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. Saeculum – **Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- COUTO, Pe. Francisco de Assis. **A história do Icó, sua genuína crônica**, Primeira parte 1682 a 1726. Iguatu: 1962.
- COUTO, Regina Célia do. Formação de professores(as) de História e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores(as). 139p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.
- CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de história enquanto campo de pesquisa. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 219-234, jul./dez. 2011
- ESCOLA CERE PADRE JOSÉ ALVES DE MACEDO. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**, 2011.
- ESCOLA MIGUEL PORFÍRIO DE LIMA. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**, 2011.
- ESTATUTO. **Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia**. 1993.
- ESTATUTO. **Sociedade Brasileira de História da Educação**, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: Edusc, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 4. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Janaína Nunes. **Cartografia das relações de saber/poder no ensino de História nas universidades públicas em Fortaleza UECE/UFC.** 100p. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

FERREIRA, Maria Nahir Batista Ferreira. Projeto Político-Pedagógico: uma exigência da gestão democrática. In: **A gestão escolar sob diferentes aspectos.** (org.). Manoel Dionízio Neto. Campina Grande: EDUEFCG, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães & COUTO, Regina Célia do. A formação de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: **Espaços de formação do professor de História**(org.). Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca. Fortaleza: Papyrus, Campinas, SP, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1996.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

FONTANA, R. A.C. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos do sujeito como profissional da educação. 1997. 211f (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FORTEZA, M. S.; DINIZ, R. E. S.; Grupo de Estudo: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores. In: NARDI, R. BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. **Pesquisa em ensino de Ciências:** contribuições para a formação de professores. 5 ed. São Paulo: Escrituras: Editora, 2004

FRATUCCI, Aguinaldo César. **Os lugares turísticos:** Territórios do fenômeno turístico. *Geographia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.121-132, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. 33. ed. 2003.

GAELZER, Valsenio. **Práticas do ensino de História nos anos iniciais:** histórias contadas e histórias vividas. 200p. (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2006.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GAUTHIER, Clermont et. al, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GODOY, Arilda S., Introdução a Pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In **Revista de Administração de Empresa**, v. 35, nº 2, mar./abr. 1995, p. 57-63.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Heleniceet al. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

HERNÁNDEZ, F. **A importância de saber como as pessoas aprendem**. Pátio, Porto Alegre, n.4, p.8-13, fev.-abr. 1998 p.8-13.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN / Programa Monumenta. **Teatro Ribeira dos Icós – Icó – CE**. Brasília: 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, Liber Livro, 2012.

MACHADO, Liliene Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores**: um estudo em curso de licenciatura em História e Pedagogia. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

MACHADO, Liliene Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em curso de licenciatura em História e Pedagogia**. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

MAGALHÃES, Antonio Germano Junior. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: a formação do professor pesquisador In: **Docência e Formação de Professores**: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas. Fortaleza: UECE, 2010.

MAGALHÃES, Antonio Germano Junior; FERREIRA, Maria Nahir Batista Ferreira. A utilização de biografias na formação de professor. In: **Pesquisas biográficas na educação**. (org.). José Vasconcelos et al. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo; ZANON, Elisa Roberta. **Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 261p. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 nº 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

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

MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. **Professores de Histórias e Contadores de suas Histórias: Um Estudo da Prática Educacional em Escolas Públicas e Particulares**. 250p. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Taquaral, 2002.

MORIM, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURA, Michele Cristina. **Saberes da docência e práticas de ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 174p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

NADAI, Elza. O Ensino de História o Brasil; trajetória e perspectiva. IN: **Revista Brasileira de História**. V.13. Set.1992/ago.1993. São Paulo: Marco Zero, 1986.

NOGUEIRA, V. **O professor no processo educativo: suas histórias e suas ações**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995b.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995a.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: **Ensino de História, memórias e culturas**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje** vol. 1 no 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 131 a 148.

OLIVEIRA, Vera Cristina de. **Tornando-se professor de História**: aproximações ao processo formativo. 138p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda. Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e CUNHA, Renata Barrichelo (org.) **Percursos de Autoria** – exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Alínea, 2007.

REGO, Tereza Cristina R. **A Origem da singularidade do ser humano**: análise das hipóteses de educadores à Luz Da Perspectiva De Vygotsky. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_origem\\_da\\_singularidade.asp?f\\_id\\_artigo=297](http://www.educacaoonline.pro.br/a_origem_da_singularidade.asp?f_id_artigo=297).

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes docentes e História**: reflexões sobre ensino e formação de professores. 100p. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2003.

**Revista Oceanos 41** - Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses. Lisboa, 2000. Ceará do século XVII: Icó, Aracati e Sobral. p. 105 a 108.

RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag. **A formação do professor e o ensino de História**: Espaços e dimensões de práticas educativas. 326p (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

RIPE, Fernando. **Modos de dizer e ver Educação (e) Matemática**: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada. Dissertação de Mestrado em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2011.

RODRIGUES, Adyr A. B. **Turismo e espaço**: rumo a um conhecimento transdisciplinar. São Paulo: HUCITEC, 1997.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida**: o professor iniciante de História e a construção dos saberes docentes. 223p. (Mestrado em Educação). Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2010.

RODRIGUES, Marly. De quem é o Patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p.195-203, 1996.

RUSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p.8.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da globalização na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, L.R.; MOREIRA, A. F.B.(orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **O lugar do professor no ensino da História**. 140 p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX ENDIPE**, volume III, Águas de Lindóia-SP, 1998.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: Territorio y movimientos sociales: Osal. 2005. Em [http://biblioteca\\_virtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal16/D16Santos.pdf](http://biblioteca_virtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal16/D16Santos.pdf). Acesso em: 3 de out. 2013.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SIBILIA, Paula. Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes. **Folha de São Paulo**, 2012, p. 06.

SILVA, Cristiani Bereta; ROSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje** vol. 1 no 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p.65 a 86.

SILVA, Eliane Brito. **A formação do professor de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia**. 135p. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.

SILVA, José Borzachiello. A Cidade Contemporânea Ceará. In. SOUZA, Simone. **Uma Nova História do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, Marco da Silva; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Waldeck. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia. (org.) **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-132.

SOUZA, Jorge Antônio Quintino de. **Vozes de Clio** - um estudo sobre o ensino de História em Caruaru (PE). 106p. (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2007.

STUDART FILHO, Carlos. **Páginas de história pré-história do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** n. 04, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13 jan./abr.2000.5 – 24.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de Educação, n. 13, jan./fev.mar./abr. 2000. p. 5-24.

THERRIEN, Jacques & THERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

URBAN, Ana Claudia. **Ensino de História: formação docente e aspectos curriculares**. 99 p. (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político Pedagógico na Escola: uma construção possível**. Campinas: Papiros, 2002.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Editora Contexto, 4ª ed., 2003.

YIN, Roberth K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMBONI, E. & GUSMÃO, N. “Memórias do futebol: A antropologia e a história na formação do pesquisador”. **Educere et Educare**, vol. 2, n. 3 (jan. – jun.) 2007, p. 249.

ZAMBONI, E. Encontros nacionais de Pesquisadores de História: Perspectivas. In ARIAS NETO, J. M. (Org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

ZAMBONI, E. Valorização do educador e consciência histórica: experiências de formação contínuas vivenciadas na cidade de São Paulo. In: **Espaços de formação do professor de História** (org.). Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca. Fortaleza: Papyrus, Campinas, SP, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

1.2 E-mail: \_\_\_\_\_

1.3 Telefone/cel: \_\_\_\_\_

1.4 Graduado (a) há quanto tempo: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

1.5 Especialização: \_\_\_\_\_

1.6 Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

1.7 Tempo de atuação na disciplina de História: \_\_\_\_\_

#### 2. FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Descreva a sua formação acadêmica.

2.2 Qual a importância da formação continuada? O que você teve de formação continuada? Descreva como o curso funcionou.

2.3 Descreva o que você teve no seu percurso de formação efetivamente para o ensino de História.

#### SABERES DOCENTES

2.4 Quais os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente no ensino de História? Justifique.

2.5 Quais saberes foram incorporados a partir do convívio com os professores, alunos e gestores? O que mais contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional?

2.6 Que conhecimentos/saberes foram alcançados no convívio com a escola no exercício docente?

#### ENSINO DE HISTÓRIA

2.7 Descreva as aprendizagens em ensino de História.

2.8 Descreva as práticas que utiliza em sala de aula.

2.9 Quais os referências teóricos que orientam o seu trabalho?

2.10 Quais os critérios adotados para a escolha dos conteúdos/ temáticas trabalhadas?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA**, a fim de investigar o processo formativo e a constituição dos saberes docentes dos professores de História de Icó, Ceará - Brasil. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores de História, que ministram aulas no ensino médio. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Maria Nahir Batista Ferreira, pelo telefone (85) 99644893 e-mail: nahir701@hotmail.com; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

-----

(destacar)

Tendo sido informado sobre a pesquisa *A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História*, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fortaleza, CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DA UECE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CEARÁ - UECE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ & CE

**Pesquisador:** Maria Nahir Batista Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 16803913.0.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 458.960

**Data da Relatoria:** 30/09/2013

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo está situado na área de formação de professor e integra a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais, núcleo de História e Avaliação Educacional do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará. A investigação tem como foco o processo formativo do professor de História de Icó-CE e a constituição dos saberes docentes referentes ao ensino de História. A metodologia terá base na abordagem qualitativa, cuja intenção se relaciona na compreensão do objeto. O estudo será realizado com foco no estudo de caso múltiplo considerando que atende aos objetivos da pesquisa. O lócus/campo para a realização da investigação será o município de Icó-CE e os sujeitos(7)são os professores de História do ensino médio. Entre as quatro escolas públicas estaduais de ensino médio existentes no município em questão, foram selecionadas duas escolas, sendo uma escola de referência, por se tratar de um CERE-Centro Educacional de Referência Padre José Alves de Macedo, situada na sede do município e a escola Professor Miguel Porfírio de Lima, localizada na zona rural, no distrito de Icozinho. A coleta dos dados será realizada através de entrevistas que serão gravadas após autorização do sujeito da pesquisa, bem como através de observação não-participativa. A organização dos dados para análise será composta da descrição dos procedimentos, anotações do diário de campo que será registrado as

**Endereço:** Av. Paranjana, 1700

**Bairro:** Itaperi

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.714-903

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** diana.pinheiro@uece.br



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Continuação do Parecer: 458.960

anotações dos trabalhos de campo pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa incluindo aspectos da situação vivenciada, bem como, comunicações verbais e não-verbais, esquema de compilação, flexibilidade e comparação dos resultados com base nos aportes teóricos. Considera-se ainda a utilização de computadores e softwares que são disponibilizados no mercado para auxiliar no tratamento e análise de dados da pesquisa, tendo em vista que o uso dessas ferramentas possibilitam a tabulação dos dados contribuindo para a análise do pesquisador.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Compreender o processo formativo do professor de História de Icó-CE e a constituição dos saberes docentes referentes ao ensino de História; Descrever o percurso da disciplina de História no Brasil e a constituição do campo de ensino de História; Caracterizar os percursos de formação dos professores de história que atuam nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Icó-CE; Identificar que saberes docentes são elaborados pelos professores de Icó-CE no ensino de História.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Os professores, no início, ficarem inseguros com a presença do pesquisador. Os professores se sentirem avaliados na sua prática docente.

#### **Benefícios:**

Contribuição na melhoria da formação de professores. Conhecimento sobre os percursos de formação dos professores. Compreensão acerca da constituição dos saberes docentes dos professores de História do interior cearense. Contribuição com o campo de pesquisa do ensino da História.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo relevante que poderá contribuir com a formação dos professores, bem como possibilitar a compreensão acerca da constituição dos saberes e práticas dos professores de História, bem como oferecer subsídios para o campo de pesquisa do ensino de História.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os dados do protocolo de pesquisa na plataforma foram muito reduzidos, não mostrando a importância do estudo, principalmente a introdução e a revisão de literatura que foram insuficientes. Todos os ajustes na folha de rosto, no TCLE, no protocolo de pesquisa solicitados em parecer anterior foram feitos, com exceção do ajuste no cronograma de execução.

**Endereço:** Av. Paranjana, 1700

**Bairro:** Itaperi

**UF:** CE

**Telefone:** (85)3101-9890

**Município:** FORTALEZA

**Fax:** (85)3101-9906

**CEP:** 60.714-903

**E-mail:** diana.pinheiro@uece.br



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Continuação do Parecer: 458.960

### **Recomendações:**

As recomendações da Resolução CNS 466 de 2012 devem ser seguidas prontamente. Informa-se que todas as pendências devem ser resolvidas pois são elementos importantes para aprovação do protocolo. O cronograma e a coleta de dados não devem ser negligenciados.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto é relevante, tem valor científico, atende aos ditames da Resolução CNS 466/12, as pendências foram resolvidas. Relatório deverá ser enviado via plataforma Brasil ao término da pesquisa.

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Os termos de apresentação obrigatória foram disponibilizados adequadamente.

FORTALEZA, 16 de Novembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**DIANA CÉLIA SOUSA NUNES PINHEIRO**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Paranjana, 1700

**Bairro:** Itaperi

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.714-903

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** diana.pinheiro@uece.br