



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MACAPÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

GEOVANA DE MORAIS DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS  
QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS):  
O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente**

Macapá-AP  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MACAPÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

GEOVANA DE MORAIS DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS  
QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS):  
O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional - ProfHistória, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins.

**Área de concentração:** Ensino de História.

**Linha de pesquisa:** Saberes históricos no espaço escolar.

Macapá-AP  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

S586d Silva, Geovana de Moraes da.

Desenvolvimento profissional de professores que ensinam história no ensino fundamental (anos iniciais) o uso do diário de bordo e a reflexividade na prática docente / Geovana de Moraes da Silva. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

128 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Macapá, 2025.

Orientador: Carmentilla das Chagas Martins.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História nos anos iniciais. 2. Diário de bordo. 3. Reflexividade docente. I. Martins, Carmentilla das Chagas, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907

---

SILVA, Geovana de Moraes da. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam história no ensino fundamental (anos iniciais) o uso do diário de bordo e a reflexividade na prática docente.** Orientadora: Carmentilla das Chagas Martins. 2025. 128 f. Dissertação (Mestrado) -Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.




### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos onze dias do mês de dezembro de 2025, às 09:00 horas, na sala S4 do bloco S realizou-se a Banca de Defesa de Trabalho de Conclusão da mestranda GEOVANA DE MORAIS DA SILVA do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do ProfHistória, foi constituída pelas professoras doutoras ELDA GOMES ARAÚJO (UNIFAP-titular EXTERNO); SIMONE GARCIA ALMEIDA (PROFHISTÓRIA-UNIFAP-titular INTERNO); professora doutora CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS (ProfHistória-UNIFAP-presidente). O tema arguido foi: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS). Após a mestranda ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra as examinadoras para arguição. A mestranda respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora **APROVOU** a mestranda GEOVANA DE MORAIS DA SILVA. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 12:00 e foi lavrada a presente ata, devidamente assinada por quem é de direito.

Considerações da Banca:

A mestranda deve proceder às recomendações das professoras titulares que avaliaram seu trabalho de conclusão de mestrado.

Documento assinado digitalmente  
 **CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS**  
Data: 12/12/2025 17:51:51 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Carmentilla das Chagas Martins - UNIFAP  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
 **ELDA GOMES ARAUJO**  
Data: 12/12/2025 20:42:16 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Elda Gomes de Araújo - UNIFAP

Documento assinado digitalmente  
 **SIMONE GARCIA ALMEIDA**  
Data: 12/12/2025 18:08:27 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Simone Garcia Almeida - UNIFAP

Macapá, 11 de dezembro 2025

## DEDICATÓRIA

Te amar é mais que um prazer  
Como é bom precisar de você  
Eu não vou deixar morrer o nosso amor  
Te amar é maior que querer  
É viver, é sonhar, entender  
Eu não vou deixar morrer o nosso amor  
O nosso amor  
(Catedral)

A Sara e Márcio  
Por serem meus companheiros e minhas companhias  
Nas idas e vindas desta caminhada,  
Meu riso, meu colo, minha saudade na partida, minha alegria em cada chegada!

## AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho, por mais que pense estar!  
(Gonzaquinha)*

Ao Deus que surpreende e me ensina sempre

Que eu preciso confiar, mesmo sem compreender

Ao Deus que surpreende, um dia após o outro,

E faz o sol brilhar pra mim, inédito outra vez... (Davi Sacer)

Agradeço!

Ao meu esposo Márcio Wendel por acreditar e embarcar comigo em todos os projetos que eu ousar sonhar. Por ser meu amigo, parceiro, companheiro, por literalmente viajar comigo, sacrificando-se, junto com a nossa filha Sara, para que este sonho pudesse ser concretizado. Obrigada por todo carinho, paciência, abdicação, renúncias, compreensão e amor. Nós tornamos isto possível!

À minha mãe por tudo que sempre fez para que eu estudasse e pelo bem-estar de seus quatro filhos, por nos amar incondicionalmente, dando-nos sempre mais do que podia.

À minha sogra por ser uma amiga, auxiliadora em todas as horas, pelo carinho, pelos cuidados e a disposição em colaborar sempre que precisamos!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em História (ProfHistória) pelas ricas contribuições à minha formação humana e profissional. Em especial, agradeço a Carmentilla Martins, Cecilia Brito, Davi Silva, Carina Almeida, Alexandre Alves e Simone Garcia.

Ao Grupo de professoras participantes da pesquisa, da Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira, por tornarem possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora Carmentilla das Chagas Martins pelas ricas e fundamentais contribuições para a construção deste trabalho, estando sempre à disposição para colaborar, além das tantas aprendizagens possibilitadas ao longo desse processo.

Agradeço a ilustríssima banca examinadora pelas sugestões e direcionamentos, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos colegas da turma 2024: Andréia, Adriana, Aline, Denise, Lenira, Pastana, Alex, Rosivaldo, Eliezer, Alex, Adriano, Aguinaldo, Ricardo, Isaac e Leonardo o meu muito obrigada pela oportunidade que tive de me conhecer melhor na companhia e através de vocês.

À Universidade Federal do Amapá, representada por seus professores, servidores e colaboradores, por tão bem desempenhar o seu papel de Universidade Pública.

A todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram parte desta longa caminhada.

Aos meus amigos, que se fizeram presente de forma tão especial, que com carinho e cuidado me incentivaram, acalentaram, confiaram.

Sentimentos que serão sempre lembrados: AMIZADE E GRATIDÃO!

## *Reflexividade Docente*

*No fazer docente, a mente não repousa,  
Interroga o saber, reinventa a ação.  
Na linha do tempo, a reflexão aprimora,  
Faz do ato ensino e da escuta razão.*

*Refletir é traçar com lucidez o ato,  
Que une o vivido ao saber elaborado.  
Cada ação é um espelho, correlacionado,  
Onde o pensar se torna ressignificado.*

*O professor que refleti sobre seu exercício,  
Rompe o ciclo do hábito inquestionado.  
É na crítica reflexiva que repagina o ofício,  
Que o ensino modifica, torna vivo, desvelado.*

*Assim se educa: com dialogicidade e releitura,  
Com ciência e construção em justa proporção.  
Ser reflexivo é se permitir novas feitura,  
Uma prática contínua em transformação.*

Geovana de Moraes da Silva

Folia Literária Internacional do Amapá 2025.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente no âmbito do ensino fundamental - anos iniciais. Trata-se do estudo sobre os diários de bordo como percepções direcionadas ao desenvolvimento profissional docente que medeiam práticas reflexivas no contexto da prática docente. A partir dessas discussões, propusemos, como produto pedagógico, um Guia de Diário de bordo, que auxiliará as professoras na construção de seus diários de bordo, respaldando suas aulas de História com um arcabouço teórico e prático. Para tal foi utilizada a metodologia de redação de diários de bordo, embasados, primordialmente, no referencial teórico do professor(a) reflexivo(a). Os diários foram desenvolvidos por sete docentes durante dois bimestres do ano letivo de 2025, com posterior reflexão dos relatos pelas pesquisadoras. Os dados, analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), revelaram três categorias que explicitaram sobre: Ensino de História nos anos iniciais, o uso da ferramenta didática Diário de bordo e Reflexividade docente e Desenvolvimento Profissional Docente. Os resultados alcançados permitem afirmar que os diários de bordo podem e devem ser utilizados como ferramenta de análise do pensar e agir do(a) professor(a) no desenvolvimento profissional docente cuja natureza expressa indícios consubstanciados de práticas, espelhamento profissional projetivo e articulador de experiências diferenciadas.

**Palavras-chave:** Ensino de História nos Anos Iniciais. Diário de bordo. Reflexividade docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

## ABSTRACT

This research focuses on the relationship between teachers' professional development and teacher reflexivity in elementary education – early years. It examines logbooks as perceptions directed towards teacher professional development that mediate reflective practices within the context of teaching practice. Based on this discussion, we proposed, as a pedagogical product, a Logbook Guide to assist teachers in constructing their logbooks, supporting their History classes with a theoretical and practical framework. To this end, we used the methodology of writing logbooks, based primarily on the theoretical framework of the reflective teacher. The diaries were developed by seven teachers during two semesters of the 2025 school year, with subsequent reflection on the reports by the researchers. The data, analyzed using the Content Analysis technique, according to Bardin (2011), revealed two categories that explained: History teaching in the early years and the use of the didactic tool "Logbook" and Teacher Reflexivity and Teacher Professional Development. The results obtained allow us to affirm that logbooks can and should be used as a tool for analyzing the thinking and actions of teachers in professional development, whose nature expresses substantiated evidence of practices, projective professional mirroring, and articulation of differentiated experiences.

**Keywords:** History teaching in the early years. Logbook. Teacher reflexivity. Teacher professional development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da escola .....	69
Figura 2 - Apresentação do tema .....	71
Figura 3 - Diálogo a partir do livro .....	72
Figura 4 - Kit didático .....	72
Figura 5 - Materiais didáticos do kit didático.....	73
Figura 6 - Mapa conceitual.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conhecimentos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental	57
Quadro 2 - Categorias após a análise de conteúdo .....	76
Quadro 3 - Descrição do tema Ensino de História .....	77
Quadro 4 - Descrição do tema ferramenta didática diário de bordo .....	80
Quadro 5 - Descrição do tema reflexividade e desenvolvimento profissional docente	83
Quadro 6 - Comparação das respostas .....	95
Quadro 7 - Comparação das respostas .....	98
Quadro 8 - Comparação das respostas .....	101

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comissão de Ética Pública
CNB	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
PE	Produto Educacional
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino da História
QEdu	Portal de dados educacionais sobre a Educação Básica
RC	Referencial Curricular
SEED	Secretaria de Estado de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO, CONHECIMENTOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação e desenvolvimento profissional de professores .....</b>	<b>21</b>
2.1.1	Fases do desenvolvimento profissional de professores .....	33
<b>2.2</b>	<b>Conhecimentos dos professores .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>A reflexividade como estratégia para o desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Papel dos professores do ensino fundamental - Anos Iniciais .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>A importância do ensino de história nos anos iniciais .....</b>	<b>51</b>
3.2.1	A BNCC e o Ensino de História .....	57
<b>3.3</b>	<b>O Diário de Bordo como ferramenta didática docente nas aulas de História .....</b>	<b>62</b>
<b>3.4</b>	<b>Proposição de um Guia Didático de Diário de Bordo no Ensino de História como Produto Educacional .....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2</b>	<b>Local da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>4.3</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4</b>	<b>Critérios éticos .....</b>	<b>70</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrumentos da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>4.6</b>	<b>Procedimentos para produção e coleta de dados .....</b>	<b>73</b>
<b>4.7</b>	<b>Análise e compilação dos dados .....</b>	<b>74</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>Categoria Ensino de História nos anos iniciais .....</b>	<b>76</b>
<b>5.2</b>	<b>Categoria Ferramenta Didática Diário de bordo .....</b>	<b>80</b>
<b>5.3</b>	<b>Categoria Reflexividade e desenvolvimento profissional docente.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4</b>	<b>Diário de bordo - ferramenta didática de reflexão do(a) professor(a) .....</b>	<b>88</b>
<b>5.5</b>	<b>Indícios de desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>94</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Eu sei... Que as vezes dá vontade de parar!  
Mas, se você desistir, quem vai lutar por você?  
Tanta luta... Pra chegar até aqui! Tanta história... Pra agora desistir?  
Então mire as estrelas e salte o mais alto que der!  
Tome distância, e faça o melhor que puder!  
Só não se permita viver na sombra do talvez...  
Aqui só se vive uma vez!  
(Rosa de Saron)*

O objeto de estudo desta pesquisa visa compreender o processo de produção escrita, sua reflexividade sobre a prática docente no ensino de história e os indícios para seu desenvolvimento profissional. Para tal, foram analisados os diários de bordo escritos por sete (7) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em uma escola da rede pública municipal no município de Santana/Amapá. Entre os objetivos específicos buscou-se propor um modelo de Guia didático para elaboração de diário de bordo para professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino de história; utilizar o diário de bordo como ferramenta didática de reflexividade na prática docente no ensino de história e analisar os indícios de desenvolvimento profissional docente com professoras dos anos iniciais no ensino de história.

O problema que orienta esta investigação consiste: em que medida a prática da reflexividade, mediada pela escrita cotidiana no diário de bordo, contribui com o ensino de História nos anos iniciais? E como a produção sistemática desses registros favorece o desenvolvimento profissional docente no que se refere à construção de uma postura reflexiva sobre a própria prática? Este problema mostra a dimensão da responsabilidade em valorizar a prática docente no âmbito da educação escolar, visto que o lócus de enunciação é a sala de aula e, mais especificamente, o ensino de história, tenho a incumbência de contribuir para um país e um mundo melhor, portanto, essa pesquisa não surgiu de forma frugal. Esse lugar de enunciação faz parte da minha trajetória acadêmica e profissional construída a partir do compromisso com a educação histórica e com o desenvolvimento profissional docente em contextos diversos, especialmente no Amapá.

Desde o início da minha formação, compreendi a História como campo de conhecimento capaz de dar voz a sujeitos silenciados, de afirmar identidades e de estimular a consciência crítica. Esse entendimento atravessa minha formação, minhas pesquisas, minhas práticas pedagógicas e minhas produções.



Concluí a Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em 2011, ocasião em que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre “O Empoderamento das mulheres quilombolas da Lagoa dos Índios”. Esse estudo foi fundamental para minha trajetória, pois reafirmou o interesse por temas ligados a gênero, identidade e resistência, além de me aproximar das discussões sobre História Social e memória coletiva. O TCC não apenas consolidou minha formação inicial, mas também apontou caminhos de pesquisa que continuo a trilhar, sempre em diálogo com o contexto amazônico. Paralelamente à trajetória acadêmica, venho atuando na educação básica desde 2006, inicialmente como professora dos anos iniciais. Ao longo dos anos, ampliei minha experiência para os anos finais do Ensino Fundamental, a EJA, Ensino Médio e posteriormente, para a formação continuada de professores.

Entre 2015 a 2019, ministrei cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) voltados à educação profissional, e, entre 2020 a 2023, atuei como formadora de professores nos anos iniciais pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED), função que me proporcionou uma vivência mais ampla sobre os desafios e as possibilidades da formação docente. Essa experiência fortaleceu meu compromisso com a profissionalização do magistério e com a valorização dos saberes docentes. Considero que a soma dessas experiências acadêmicas, profissionais e culturais fortaleceram ainda mais meu desenvolvimento profissional fundamentada na reflexão crítica, na autonomia intelectual e na produção de conhecimento comprometida com a realidade docente.

E foi a partir do mestrado, das aulas, das trocas de experiências e do olhar atento da minha orientadora, que resolvi me debruçar sobre a pesquisa no “Desenvolvimento profissional de professores e professoras que ensinam História no Ensino Fundamental (anos iniciais): o uso do diário de bordo e a reflexividade na prática docente”. Essa investigação me permitiu compreender como é um processo dinâmico, relacional e marcado pela articulação entre experiência, reflexão e desenvolvimento profissional. E na definição do produto, repensei a intencionalidade e a estrutura de um diário de formação que já havia criado e utilizado como experiência exitosa na formação continuada de professores. Portanto, no ProfHistória, reforcei minha convicção de que a pesquisa em Ensino de História deve dialogar com a realidade do(a) professor(a), da escola e contribuir efetivamente para a qualificação do ensino.

A relevância deste estudo reside no reconhecimento de que o desenvolvimento profissional docente envolve a reflexividade na prática docente configura-se como um elemento essencial para o aperfeiçoamento do ensino. No contexto do ensino de História,

essa dimensão assume um papel ainda mais significativo, pois envolve a mediação do conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada. O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo contínuo, permeado por desafios e percepções da prática pedagógica e o uso do diário de bordo para os registros e reflexões, sendo uma ferramenta relevante para potencializar a análise das próprias ações docentes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente envolve aprendizagens formais e informais, saberes da experiência, reflexões sobre a prática e a construção da identidade profissional (Day, 2001; García, 1999; Nóvoa, 1995).

Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional é um processo ao longo da vida, profundamente influenciado pelos contextos pessoais, institucionais e sociais nos quais os professores atuam. De modo convergente, García (1999) compreende o desenvolvimento profissional como um percurso dinâmico e não linear, no qual os docentes reinterpretam suas experiências, ressignificam saberes e constroem novas formas de agir e compreender a docência. Para Nóvoa (1995), formar professores implica reconhecer o professor como sujeito da formação, valorizando suas histórias de vida, seus saberes e sua capacidade reflexiva.

No campo do ensino de História, tais discussões assumem especificidade própria, uma vez que o trabalho docente ultrapassa a dimensão técnica do ensino de conteúdos, envolvendo a mediação crítica do conhecimento histórico, a construção da consciência histórica e a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo social e o tempo histórico. Segundo Rüsen (2001), o ensino de História desempenha papel fundamental na constituição da consciência histórica, entendida como a capacidade humana de atribuir sentido ao tempo e orientar a ação no presente a partir da interpretação do passado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse desafio é ainda mais complexo, pois exige a articulação entre linguagem, experiência, temporalidade e práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento infantil.

A sala de aula constitui-se, assim, como locus privilegiado de enunciação e investigação, compreendida não apenas como espaço de aplicação de métodos e conteúdos, mas como espaço de produção de saberes, experiências e reflexões. Como afirma Goodson (1995), compreender o desenvolvimento profissional docente exige considerar as histórias de vida e as narrativas profissionais dos professores, pois nelas se inscrevem sentidos, escolhas e identidades.

A História foi compreendida como campo de conhecimento capaz de problematizar narrativas hegemônicas, dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados e contribuir para a construção de identidades e consciências críticas. Essa concepção dialoga com uma perspectiva de ensino de História comprometida com a reflexão, a contextualização e a

formação cidadã, o que reforça a necessidade de práticas docentes conscientes, intencionais e reflexivas. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente articula-se diretamente à capacidade do professor de analisar criticamente sua própria prática, reconhecendo-se como sujeito produtor de conhecimentos (Tardif, 2002).

Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre saberes da formação acadêmica, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da experiência. A reflexão sobre a prática constitui, portanto, elemento central desse processo, pois permite ao professor compreender, reinterpretar e transformar sua ação pedagógica. Schön (1992) contribui para essa discussão ao destacar a importância da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, entendidas como movimentos fundamentais para a aprendizagem profissional em contextos complexos e imprevisíveis, como a sala de aula.

Nessa mesma direção, Zeichner (1993) defende uma perspectiva de professor reflexivo comprometida não apenas com a melhoria técnica do ensino, mas também com a compreensão crítica dos contextos sociais, políticos e culturais que atravessam a prática educativa. Pimenta (2005) reforça essa concepção ao afirmar que a reflexão docente deve ser entendida como prática social, situada historicamente e articulada à construção da identidade profissional e à transformação das condições de ensino.

É nesse horizonte teórico que se insere o uso do diário de bordo como ferramenta formativa. Enquanto ferramenta de escrita reflexiva, o diário possibilita o registro sistemático das experiências docentes. Zabalza (2004) destaca que os diários de professores constituem instrumentos potentes de formação, pois permitem tornar visíveis os pensamentos, dilemas, decisões e aprendizagens que permeiam o cotidiano docente. Do mesmo modo, Martín e Porlán (1997) ressaltam que a escrita reflexiva contribui para a tomada de consciência sobre os próprios esquemas de pensamento e ação, favorecendo processos de mudança e desenvolvimento profissional.

A reflexividade na prática docente configura-se como um elemento essencial para o aperfeiçoamento do ensino. No contexto do ensino de História, essa dimensão assume um papel ainda mais significativo, pois envolve a mediação do conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada. O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo contínuo, permeado por desafios e percepções da prática pedagógica. O uso do diário de bordo para os registros e reflexões, sendo uma ferramenta relevante para potencializar a análise das próprias ações docentes.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa está estruturada em cinco seções. A introdução discorre sobre o memorial, explicitando o lugar de onde emerge a investigação, ao apresentar

a trajetória construída no ensino de História, na educação básica e na formação de professores. Na seção “Formação, conhecimentos e desenvolvimento profissional docente” será apresentado uma discussão ampla sobre autores que dialogam sobre o tema desenvolvimento profissional docente como um processo permanente, dialógico e reflexivo, que visa à construção da autonomia, da identidade profissional e da qualidade do ensino, integrando experiências formais e informais de aprendizagem ao longo da trajetória do professor.

Na seção “O papel dos professores e a importância do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso do diário de bordo como ferramenta didática e produto educacional” voltado à formação docente reflexiva.

Na seção intitulada “Caminhos Metodológicos da Pesquisa” apresenta de forma detalhada o percurso metodológico adotado, reforça que a pesquisa tem caráter aplicado, pois busca não apenas compreender um fenômeno, mas também intervir na realidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento profissional das professoras e para a construção de práticas reflexivas no ensino de História.

Na seção “Resultados e discussão” será apresentado os resultados do processo de escrita nos diários de bordo tendo como referência a reflexão sobre a escrita e buscou responder a problemática deste trabalho. Discutiu-se os registros feitos pelas professoras onde permitiram estabelecer uma relação entre essas escritas, a reflexão da prática e desenvolvimento profissional docente.

A importância desse trabalho consiste em admitir que o desenvolvimento profissional docente é processo que envolve a pessoa do professor como um todo articulado à prática-teoria. Esta pesquisa enfatiza que essa relação favorece o desenvolvimento do profissional professor por meio da percepção e sobre a atitude metodológica reflexiva do professor em seus espaços de trabalho. Em outras palavras, esta pesquisa é importante porque permite identificar um conhecimento que perpassa pelo desenvolvimento da consciência de si e dos processos de elaboração do conhecimento contínuo, permitindo ao professor maior clareza de sua intencionalidade pedagógica. Desse modo, faz-se necessário garantir um olhar investigativo sobre a ação docente que interfere conscientemente na prática educativa.

## 2 FORMAÇÃO, CONHECIMENTOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

*Entre as folhas de um caderno, uma história para contar!  
(Aquarela do Professor)*

Nos últimos trinta anos o desenvolvimento profissional vem sendo considerado um elemento importante para a formação docente de diversos níveis de ensino. Trata-se de uma valorização ao mesmo tempo carregada de uma natureza explicitamente econômica e, em menor proporção, imbuída pelo aparecimento da valorização pessoal da história de um sujeito em formação, sua experiência individual e as relações com a produção coletiva nos espaços de trabalho.

Nessa dupla direção, a relevância científica e social da ideia segundo a qual o desenvolvimento profissional de professor(a) é resultado da constatação que uma sociedade em transformação requer dos programas e dos diversos profissionais do ensino, responsabilidades cada vez mais concretas em torno das questões da formação continuada, da profissionalização e da garantia da qualidade dos resultados de seus serviços. Considerando esta ideia, Pimenta (2002) nos diz que os conhecimentos até então acessados pelos professores no processo inicial da formação não têm sido suficientes para atender à demanda do exercício docente atual.

E, nesse sentido, qualquer análise sobre o desenvolvimento profissional de professor(a) está articulada à questão da profissionalização docente em sua busca histórica de autonomia profissional e categorização específica relacionada ao mundo do trabalho, compreendida como um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 2013, p. 75). Desse modo, a profissionalização docente, por ocupar lugar central nas discussões acerca dos objetivos e das práticas que estruturam o sistema escolar, articula-se diretamente ao domínio dos saberes próprios da docência e à qualidade do desempenho profissional dos professores. Contudo este entendimento está em constante processo de elaboração e por isso, deve ser analisado de maneira contextualizada.

### 2.1 Formação e desenvolvimento profissional docente

Nas últimas décadas, muitas têm sido as discussões sobre a formação de professores, na área da política pública, na universidade e na escola. Nóvoa (2019, p. 9), por exemplo,

defende que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”, uma vez que, como comentado por Ponte (1994), os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores, antes e durante a sua formação inicial, não são suficientes para a sua atuação ao longo de toda a carreira, se considerarmos uma sociedade que vive constante mudança. Para Marcelo García (2010), a formação inicial, ocupa um papel importante, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional, sendo, portanto, insubstituível. No entanto, de um modo geral, não prepara o professor para o trabalho nas escolas, estabelecendo o diálogo entre teoria e prática e lhes ofertando a possibilidade para o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre seu ensino.

Assim, nesse contexto em que se reconhece a necessidade de uma aprendizagem contínua durante o percurso profissional dos professores, em seu artigo 62, a LDB 9394/96, parágrafo 1º (inserido pela Lei nº 12.056, de 2009), prevê, além da formação inicial, a promoção da formação continuada e a capacitação para os profissionais do magistério (Brasil, 1996). E a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, vem esclarecer que a formação continuada deverá envolver:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

No que estabelece essa Resolução, a formação continuada é compreendida como parte de uma concepção ampliada de desenvolvimento profissional docente, a qual reconhece que tal processo se constrói de forma permanente e envolve múltiplas dimensões da trajetória profissional, não se restringindo a ações pontuais ou meramente instrumentais, mas articulando saberes, práticas, experiências e contextos de atuação o “respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015, p. 13), além do diálogo e a parceria com autores e instituições que possam contribuir para a melhoria dos processos educacionais e da instituição educativa, como as universidades.

Nóvoa (2019) comenta que os ambientes das universidades (para a formação inicial) e das escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI, mostrando a necessidade de uma reconstrução desses ambientes,

compreendendo que o lugar da formação deve ser o lugar da profissão, ou seja, a escola onde atuam esses profissionais.

O autor pondera que, da mesma maneira que as constantes mudanças na escola demandam a criação de um novo ambiente educativo para os alunos (que favoreça a sua interação com os colegas, assim como a participação ativa na construção do conhecimento), a mudança de perspectiva em relação à formação de professores demanda também a criação de novos ambientes e uma nova visão para a formação profissional (Nóvoa, 2019).

O reconhecimento da profissão docente como sendo a profissão do conhecimento, demanda um movimento de constante reflexão e renovação das práticas, tendo em vista o compromisso em transformar os conhecimentos em aprendizagens relevantes para os alunos.

Nesta perspectiva, Marcelo García (2009) defende que os professores necessitam, cada vez mais, de uma aprendizagem contínua ao longo de suas carreiras, como resposta ao direito dos alunos a conhecimentos atuais e contextualizados, que contribuam para a construção da emancipação, cidadania e possibilidade de diminuir as desigualdades. Ressalta que a renovação desse compromisso necessita do autoconvencimento, por parte dos professores, acerca da necessidade de ampliação, aprofundamento e melhoramento de sua competência profissional e pessoal, do mesmo modo que se assume em outras profissões.

E identificar a construção da identidade profissional exerce um importante papel nesse percurso, permitindo ao professor refletir sobre o desenvolvimento, os processos de mudança e a melhoria da profissão docente, ao reconhecer-se como profissional da educação. Essas ideias também são apoiadas por Day (2001), ao comentar que os professores devem agir como profissionais, num processo constante de reflexão e investigação sobre sua prática, de modo a perceber a necessidade da atualização e ampliação de seus conhecimentos, métodos e destrezas. O autor identifica algumas necessidades dos professores, enquanto profissionais, levando em conta requisitos externos para o aperfeiçoamento e para a própria responsabilidade profissional. Sendo assim, os professores necessitam:

- Manter o propósito e sentido de visão;
- Modelar a aprendizagem ao longo de toda a vida;
- Rever as rotinas que inibem o seu desenvolvimento;
- Ser profissional, moral e contratualmente responsável;
- Trabalhar colaborativamente na construção e na manutenção de culturas de aprendizagem com os alunos, com os colegas, com os pais e com a comunidade (Day, 2001, p. 313).

Nesse sentido, desenvolver-se profissionalmente requer, além de oportunidades de formação, engajamento por parte dos docentes numa busca constante por conhecimentos ao

longo da carreira, para garantir e melhorar a sua contribuição profissional, uma vez que a aprendizagem baseada apenas na própria experiência não é suficiente para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001).

No campo do ensino de História, a atuação docente demanda mais do que o domínio de conteúdos disciplinares; exige a capacidade de problematizar o tempo histórico, articular múltiplas temporalidades e promover a construção de sentidos pelos sujeitos em formação. Referindo-se aos professores que ensinam História, Perreneud (2002):

(...) o ensino de História é fazer somar novas possibilidades de se formar indivíduos pensantes e atuantes e não massas amorfas diante da temporalidade vivenciada por nós. Para tanto, partiremos da formação reflexiva como condição necessária para uma ressignificação das práticas educativas no contexto escolar (Perrenoud, 2002).

A citação evidencia que ensinar História implica formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, reconhecer-se como agentes históricos e posicionar-se de modo ativo frente às dinâmicas sociais. Tal compreensão está intrinsecamente relacionada à formação reflexiva do professor, entendida como condição indispensável para a ressignificação das práticas educativas. Assim, a qualidade do ensino aprendizagem de História parece ser influenciada pelas práticas e pelo conhecimento profissional dos professores. Frente a isto, a formação dos professores precisa ser adaptada às necessidades profissionais, de maneira que, quanto mais próxima da realidade, maiores serão as chances de as aprendizagens construídas serem incorporadas às práticas em sala de aula ou na escola. Ao assumir essa perspectiva, a formação supera o ensino para uma mera atualização pedagógica e didática, possibilitando a criação de “espaços de reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2000, p. 15).

Day (2001) comprovou, por meio de estudos, que a formação produz fortes impactos no pensamento e na prática dos docentes e, conseqüentemente, nas experiências de aprendizagens dos alunos. Mas isso só ocorre quando essa formação consegue atender às necessidades particulares de desenvolvimento profissional dos docentes e da escola.

Quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem ativamente a longo prazo (Day, 2001, p. 213).



Nesse sentido, a formação para o desenvolvimento profissional de professores se apoia num processo de reflexão desses sujeitos sobre o fazer docente, tornando-os capazes de analisar suas “teorias implícitas”, atitudes, lógicas de funcionamento, tendo, assim, esse desenvolvimento guiado por um processo constante de autoavaliação (Imbernón, 2011).

Nóvoa (1992, p. 4) defende que “[...] a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Nesse sentido, deve ser concebida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. Seu foco não deve ser a reciclagem dos professores, mas a sua qualificação para o desempenho de novas funções.

Assim, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13). Nessa perspectiva, o autor defende uma concepção de formação que se constitui no interior da própria profissão docente, compreendendo o exercício do magistério como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Desse modo, os programas de formação de professores devem orientar-se por princípios que valorizem a experiência, a prática reflexiva e a produção de saberes no contexto do trabalho docente, tais como:

- Assumir uma forte componente praxial, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Com esta perspectiva, dá-se mais atenção à maneira como a identidade profissional é formada e ao modo como cada um constrói a sua trajetória dentro da profissão docente, em vez de focalizar apenas os conhecimentos ou as competências que os professores devam adquirir. Tal posicionamento pressupõe o reconhecimento da docência como uma atividade complexa, atravessada por múltiplas dimensões que se articulam entre si, envolvendo aspectos teóricos, experiências construídas na prática, referenciais culturais, condicionantes políticos, orientações ideológicas e significados simbólicos que constituem o exercício profissional, indo além das questões práticas ou da mera preparação profissional técnica ou aplicada (Nóvoa, 2019).

Nesse contexto, tornar-se professor implica a obrigação de refletir para além das dimensões pessoais, as dimensões coletivas dos professores, de modo que se torna impossível “aprender a profissão docente” individualmente, sem o apoio e a colaboração dos pares (Nóvoa, 2019, p. 6). Desse modo, o desenvolvimento profissional docente se estrutura em três momentos: formação inicial, indução profissional e formação continuada.

Conforme Imbernón (2011, p. 78), pensar o desenvolvimento profissional do professor para além da formação requer o reconhecimento do “caráter específico profissional dos professores” e a necessidade de um espaço onde possam desempenhá-lo, admitindo, ainda, que “os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planificadores e gestores do ensino-aprendizagem e que podem intervir, ademais, nos complexos sistemas que constituem as estruturas sociais e trabalhistas”.

Assim, para que a formação seja validada é preciso que contribua para o desenvolvimento profissional no sentido de melhorar o ambiente de trabalho (incluindo as condições de trabalho do docente), as aprendizagens profissionais e dos alunos. Mas, embora a formação seja um importante caminho para o desenvolvimento profissional, não se deve considerá-la como alternativa exclusiva para este fim, podendo, ainda, não ser decisiva nesse processo. Tampouco, deve-se tratar a formação continuada do professor como sinônimo de desenvolvimento profissional (Imbernón, 2000).

Embora o desenvolvimento profissional do professor tenha sido tratado, durante algum tempo, como sinônimo de formação em serviço, aperfeiçoamento, formação continuada e reciclagem, geralmente proporcionadas por pessoas externas à escola, é possível destacar algumas diferenças entre esses termos (Marcelo García, 1995).

A formação continuada pode ser compreendida como uma atividade realizada pelo professor em exercício, objetivando formar-se, quer seja para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal, quer seja para melhoria da eficácia no desempenho das suas tarefas, atuais ou futuras. Por sua vez, a formação ou educação em serviço, pode ser entendida como qualquer atividade que o professor faz com a finalidade de desenvolver-se profissionalmente após sua formação inicial e início de seu exercício profissional. A reciclagem se caracteriza pelo treino e tem um caráter pontual, acontecendo quando se evidencia alguma lacuna na formação inicial ou a necessidade de atualização dos conhecimentos do professor (Marcelo García, 1995).

O uso da expressão desenvolvimento profissional mostra-se coerente com a compreensão do professor como um profissional do ensino. A noção de desenvolvimento remete a um processo dinâmico, marcado pela continuidade e pela transformação ao longo da

trajetória docente, o que permite superar visões fragmentadas que separam, de forma rígida, a formação inicial dos momentos posteriores de aperfeiçoamento, tradicionalmente associados à formação continuada ou em serviço. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional de professores, presume uma valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientado para a mudança, valorizando-se o caráter coletivo desse processo (Marcelo García, 1999).

Essa perspectiva contraria o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores, uma vez que, as atividades nesse âmbito não impactam apenas o professor, mas toda a organização escolar. Posto isto, Marcelo García (2009, p. 10) concebe o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo, mesmo que se admita o espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. Assim, trata-se de um processo de natureza individual e/ou coletiva, situado no contexto da escola, que favorece a ampliação das competências profissionais dos sujeitos por meio de vivências diversas, constituídas tanto em espaços formais quanto informais de aprendizagem.

Ponte (1998) elenca alguns contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional. Para ele, a formação costuma ser associada a cursos, nos quais o professor se comporta passivamente, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre de múltiplas formas (tanto por meio de cursos, quanto por atividades como projetos, troca de experiências, leituras, reflexões etc.). Outro contraste destacado é que, na contramão da formação, a qual se dá em um movimento de fora para dentro, o desenvolvimento profissional ocorre em um movimento de dentro para fora, com a participação ativa dos professores. Nesse processo, esses profissionais vivenciam momento de tomada de decisões sobre o que aprende e como essas aprendizagens farão diferença em suas ações.

O terceiro aspecto da formação, que se opõe ao desenvolvimento profissional, é o foco daquela em fornecer ao professor o que lhe falta, à medida que este está centrado em suas potencialidades. O quarto aspecto contrastante entre esses dois conceitos é o caráter fragmentado que a formação costuma apresentar, por assuntos ou por disciplinas sem contemplar os aspectos pedagógicos, contextuais e relacionais do professor, ao passo que, o desenvolvimento profissional se dá numa visão holística do professor (considerando sua vida pessoal e profissional, os contextos e condições em que trabalham). Por último, a formação tem seu ponto de partida na teoria, reduzindo-se a ela na maioria das vezes, enquanto teoria e prática são indissociáveis para o desenvolvimento profissional.

Ponte (1998) ressalva, ainda, que as ideias de formação e de desenvolvimento profissional não são incompatíveis. A formação pode (e deve) ser projetada de modo a fomentar o desenvolvimento profissional do professor, sem subordiná-lo a uma lógica de

transmissão de conhecimentos ou aquisição de competências, da mesma maneira que pode através do seu “currículo escondido” contribuir para “reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional” (1998, p.2). Desse modo, o professor pode aproveitar as oportunidades de formação que atendam aos objetivos e necessidades de desenvolvimento profissional, sendo protagonista no processo formativo.

Entendemos, assim, que o desenvolvimento profissional é um percurso que demanda tempo, experimentação e maturidade dos professores. Nesse sentido, um dos aspectos mais relevantes na noção de desenvolvimento profissional é a articulação entre os níveis individual e coletivo. Se por um lado, os contextos institucionais, associativos, formais ou informais favorecem o desenvolvimento profissional do professor, permitindo a interação, apoio e troca de experiências entre colegas. Por outro, o professor é o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional, cabendo-lhe o investimento em sua profissão, o comprometimento com sua aprendizagem, a constante reflexão sobre sua prática e o enfrentamento aos problemas de seu entorno. Portanto, Ponte (1998) acredita que, por mais difíceis que sejam as condições e os contextos exteriores, essas atitudes podem ser alcançadas pelos professores.

Conforme Marcelo García (1999, p. 28), o desenvolvimento profissional de professores revela seis dimensões. A primeira trata do “desenvolvimento pedagógico”, que inclui aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades em determinadas áreas do currículo, de competências instrucionais e gestão de sala de aula. A segunda, o “conhecimento e a compreensão de si mesmo”, que tem por objetivo uma autoimagem de equilíbrio e autorrealização por parte do docente. Na terceira, está o “desenvolvimento cognitivo”, que visa à obtenção de conhecimentos e aprimoramento de estratégias de processamento de informação. A quarta diz respeito ao “desenvolvimento teórico”, cuja ênfase está na reflexão sobre a própria prática. A quinta é o desenvolvimento profissional por intermédio da investigação. E, por último, “o desenvolvimento da carreira”, que se dá por meio da adoção de novos papéis docentes.

O autor compreende o desenvolvimento profissional como um conjunto articulado de processos e estratégias voltados a favorecer a reflexão docente sobre a própria prática. Nessa perspectiva, tais movimentos possibilitam que os professores produzam conhecimentos de natureza prática e estratégica, ao mesmo tempo em que aprendem de forma contínua a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano profissional. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é compreendido como um elemento integrador entre as práticas curriculares docentes, escolares e pessoais. Um processo que se constrói ao passo que os

professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, numa “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo García, 2009, p. 9).

Day (2001) compreende o desenvolvimento profissional numa visão holística, que depende das histórias de vida pessoais e profissionais, das políticas públicas e dos contextos da escola. Esse entendimento implica compreender a necessidade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional com recursos adequados, tendo em vista que a aprendizagem deve ser uma questão permanente para alunos e professores.

Para o autor (2001, p. 203), a formação continuada distingue-se das atividades menos formais de desenvolvimento profissional que ocorrem no interior da escola, por se tratar de uma atividade planejada, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens. O desenvolvimento profissional vai além, contemplando todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades planejadas e realizadas para benefício do profissional, do grupo ou da escola, resultando em contribuição para a qualidade da educação. Nessa lógica, o desenvolvimento profissional é compreendido como sendo:

[...] o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases da sua vida profissional (Day, 2001, p. 20-21)

Essa definição traduz a complexidade desse processo, que envolve atividades formais e informais, ressaltando a sua relevância pelo fato de levar em consideração a investigação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, elementos fundamentais para a eficácia do ensino.

No desenvolvimento profissional o professor adota um papel chave da sua formação. Busca-se, ao invés da “normalização”, promover a individualidade de cada professor. Valorizam-se não só os conhecimentos e os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos e relacionais (Ponte, 1998). Dessa forma, esse desenvolvimento não se dá unicamente por meio do desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico e pelo conhecimento e compreensão de si mesmo. Decorre de tudo isso, porém delimitado ou incrementado por situações profissionais, que permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente (Imbernón, 2000).

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como “qualquer tentativa sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão” (Imbernón, 2011, p. 77). Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, em que se consideram os dilemas, as dúvidas, a instabilidade e a divergência como aspectos constituintes desse desenvolvimento profissional. Assim, o desenvolvimento profissional tem como objetivo principal possibilitar aos professores a realização de seu papel profissional nos mais variados contextos em que trabalham. E para Day (2001), o papel profissional do professor consiste em:

[...] estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro ativo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder as exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola (Day, 2001, p. 19).

Nesse cenário de constantes mudanças sociais e de revolução das tecnologias, o professor deve assumir o papel de agente do conhecimento, facilitador do processo de aprendizagem, em vez de transmissor de conteúdo. Desse modo, comprometer-se com o desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de ensino requer o compromisso com este papel e a clareza dos objetivos do próprio trabalho, bem como o desejo de realizá-los, embora não seja uma tarefa fácil por exigir conhecimentos de uso das tecnologias e como usá-las na organização das aulas e para promover a aprendizagem dos alunos. No momento atual, estas atitudes estão requerendo ao professor um papel determinante no seu trabalho e no próprio desenvolvimento profissional.

Para Ponte (1994) sugere algumas estratégias para o desenvolvimento profissional, destacando a via dos projetos profissionais, paralela a outras atividades que envolvam uma postura de busca profissional que conduzem à prática de autoquestionamento, em que se reconhece e experimenta materiais e recursos, estuda-se e investiga em torno de conhecimentos constituídos, no que se refere a conteúdos de ensino e a questões de ordem pedagógica.

Face ao exposto, é possível perceber que as experiências mais eficientes para o desenvolvimento profissional dos professores são baseadas na escola e relacionadas com as atividades diárias desenvolvidas por eles, objetivando contribuir para a construção de novas teorias e práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Desse modo, o professor é estimulado a

entender, questionar e transformar a sua prática por meio da reflexão acerca delas, implicando mudanças sobre essa mesma prática.

O desenvolvimento profissional tem esse objetivo de provocar mudança nas crenças e conhecimentos dos professores, mas para que isso aconteça, precisam experimentar e comprovar a possibilidades e os benefícios das novas práticas (Marcelo García, 2009).

Para Day, a mudança nem sempre precisa ser radical. Entretanto, não pode ser algo forçado, devendo ser interiorizada, para que não seja temporária. Uma vez que, ao atingir um nível elevado e contínuo, provoca a renovação de valores, atitudes, emoções e percepções “que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança” (Day, 2001, p. 153). Portanto, o desenvolvimento profissional não é uma condição que possa ser imposta ao professor, uma vez que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente). A predisposição para a mudança dos professores parte da constatação de alguma necessidade, problema ou da projeção de uma resposta a um problema, e quando são apoiados (pela gestão escolar, pelos gestores da educação, colegas, pesquisadores). Os esforços de mudança podem ser dificultados por “circunstâncias adversas, internas e externas” (Day, 2001, p.157). Portanto, é preciso levar em conta, nesse processo, as capacidades intelectuais e emocionais, as perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e o contexto em que trabalham.

Imbernón (2000, p. 16) destaca que a mudança é vagarosa e não linear. “A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação”. Por isso, é imprescindível a interação no processo de aquisição do conhecimento, cuja reflexão deverá estar posta sobre situações práticas da realidade. Para isso, fazem-se necessárias oportunidades de desenvolvimento profissional, nas escolas, capazes de proporcionar aos professores:

[...] uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar (Day, 2001, p. 30)

No entanto, muitas escolas ainda se constituem espaços nos quais os profissionais não são incentivados a investir em sua formação. São escolas em que os professores se veem imersos numa carga excessiva de horas de trabalho; algumas vezes, falta-lhes o apoio por parte da gestão pedagógica e administrativa da escola, que não fornece as condições

necessárias para que possam se envolver em atividades formativas (tempo-espço, recursos adequados) e espaço para a troca entre os professores.

Day (2001) considera a aprendizagem ao longo de toda vida uma responsabilidade dos professores nas escolas, as quais deverão desenvolver-se como organizações de aprendizagens, tendo esses profissionais como líderes do processo. Entretanto, alguns fatores interferem na aprendizagem dos professores:

[...] experiência de trabalho; histórias de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e políticos externos; culturas das escolas; liderança e apoio dos pares; oportunidades para a reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a qualidade das experiências de aprendizagem; a relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos; a assunção de sua aprendizagem (Day, 2001, p. 314-315).

Levando-se em conta esses fatores, a aprendizagem ao longo da vida dos professores precisa ser planejada, registrada e revisada, individualmente ou com a ajuda dos pares e na escola. Somente assim os professores poderão ter experiência de aprendizagem de qualidade, que contemplem as suas necessidades intelectuais e emocionais e sejam capazes de impulsionar-lhes o desenvolvimento profissional. Por sua vez, esse desenvolvimento resultará na qualidade das oportunidades de aprendizagens dos alunos (Day, 2001). Consequentemente, o objetivo do desenvolvimento profissional é “rever e, quando necessário, melhorar o empenho dos professores face ao ensino, bem como as suas capacidades de proporcionar as melhores oportunidades possíveis de aprendizagem e de consecução de resultados aos alunos” (Day, 2001, p. 314).

Este objetivo parece simples, no entanto a sua prática é complexa, visto que o desenvolvimento profissional requer: articulação com as necessidades existentes; análise por meio da reflexão; empenho; articulação entre o conhecimento da educação e o conhecimento sobre a educação; participação em um diálogo contínuo entre professor e escola; envolvimento em variadas oportunidades de aprendizagem; ênfase na gestão da sala de aula e da escola, no conhecimento da disciplina, nas necessidades de visão e numa dedicação intelectual e emocional; e um plano de desenvolvimento pessoal (Day, 2001).

Neste sentido, mesmo que se admita que muitas aprendizagens ocorram por meio da experiência, para que haja desenvolvimento profissional é preciso considerar os fatores citados anteriormente e motivar os professores a aprender continuamente. Para isso é necessário investir nesse processo, a fim de que o professor se reconheça como responsável



por sua aprendizagem, de modo que não se sinta na obrigação de seguir diretivas dadas por agentes exteriores à escola e seu contexto.

Essas ideias corroboram com o entendimento de que para assegurar o bom ensino, os professores que ensinam História e os demais, precisam engajar-se numa “aprendizagem permanente”, a qual demanda professores “emocionalmente inteligentes, que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual que desafiem e apoiem cada aluno” (Day, 2001, p. 319). Nessa perspectiva, o avanço da escola e a aprendizagem dos estudantes estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento profissional do professor e da professora, não sendo possível concebê-los de forma dissociada.

### 2.1.1 Fases do desenvolvimento profissional de professores

Ao longo da carreira do professor parece que o ânimo em aprender e se manter na profissão nem sempre será o mesmo do início ao fim, para todos. Diferentes fatores (apoio da gestão, oportunidade de estudos, motivação pessoal, as suas características pessoais e a sua personalidade, desvalorização profissional por parte dos poderes públicos, interesse dos alunos, condições de trabalho etc.) desestimulam, desgastam ou interferem na disposição e na busca de conhecimentos, renovação das práticas e construção do saber. (Day, 2001, p. 85-86) comenta que:

[...] os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva de aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos, a altura em que a vida do professor se torna altamente rotinizada e repetitiva. A curva da aprendizagem torna-se plana. Os anos repetem-se: o próximo setembro é igual ao setembro anterior. Muitos observadores afirmam que os professores, depois de cerca dez anos, acomodados e esgotados, tornam-se resistentes à aprendizagem. A curva da aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na escola, muitos educadores tornam-se ‘exaustos’. A curva da aprendizagem já não existe. Parece que a vida na escola é tóxica para o adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem. É incrível!

Enfatizando aspectos mais amplos, Huberman (2000) considera que o desenvolvimento da carreira se relaciona com as condições sociais e pessoais de cada indivíduo e com o período histórico. Nesse ínterim, o desenvolvimento da carreira dos professores é um processo contínuo e não uma série de acontecimentos. O Autor identifica cinco fases que marcam o ciclo de desenvolvimento profissional docente: 1) a entrada na

carreira, 2) a estabilização, 3) a diversificação ou experimentação, 4) serenidade e conservadorismo, 5) o desinvestimento.

A “entrada na carreira” (2-3 primeiros anos) é marcada pela descoberta e tentativa de sobrevivência. Ao chegar à escola, o professor vivencia o entusiasmo inicial, o experimento e a exaltação por ter a sua sala de aula, seus alunos. Esse entusiasmo da descoberta é contrariado pelo choque com a realidade que muitos têm ao adentrar a realidade das salas de aulas: a fragmentação do trabalho, o abismo entre o ideal e o real, as condições e materiais de trabalho - muitas vezes inadequados, a relação com os alunos, entre outros. Esse choque com a realidade marca o início da luta pela sobrevivência na profissão. Huberman (2000) salienta que alguns profissionais vivenciam esses dois componentes, outros apenas um deles, seja a descoberta ou a sobrevivência.

Baseado em um estudo de Farber (1991), sobre mal estar docente, Day (2001) comenta que, ainda que os professores iniciem suas carreiras “com a ideia de que seu trabalho é socialmente significativo e gratificante”, este sentimento se dissolve ao passo que

[...] as dificuldades inevitáveis do ensino... interagem com assuntos pessoais e com a sua vulnerabilidade, bem como com a pressão social e outros valores, resultando num sentimento de frustração e conduzindo a uma reavaliação das possibilidades da profissão e do investimento que nela se tenciona fazer (Farber 1991, p. 36)

Assim, essa primeira fase é crucial para que os professores concebam o ensino e as suas visões pessoais sobre a profissão docente. No entanto, a sua capacidade para administrar os problemas com a organização, o conhecimento pedagógico e do currículo, para gerir os problemas da sala de aula e lidar com as culturas instauradas no seu ambiente escolar, influenciam fortemente para que esse início de carreira seja fácil ou difícil (Day, 2001). Nóvoa (2019, p.9) enfatiza que os primeiros anos são decisivos para a constituição da relação com a profissão e que parece que não se tem dado a devida importância aos estudos de Huberman (2000), uma vez que desconsideram as conclusões desse estudo, deixando os jovens professores à sua própria sorte nas escolas, “com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua sobrevivência”.

Nesse sentido, o autor considera a necessidade da construção de políticas públicas de indução profissional. Para isso, defende que seria importante definir nas escolas regras de responsabilização para a integração dos professores principiantes, em que os professores mais experientes auxiliam os mais novos em suas atividades (no planejamento, reflexão conjunta e na tomada de algumas decisões, cuja experiência possa ajudar).

À continuidade, no ciclo da carreira descrito por Huberman (2000), na segunda fase, entre os 4-6 anos de carreira, ocorre a “estabilização”. Neste período, desenvolve-se um sentimento de pertença e independência, com atitudes de autoafirmação diante dos colegas de profissão. É possível perceber também um sentimento de competência profissional com a construção do conhecimento teórico e metodológico para a docência, e de identidade com a profissão, a autoconfiança e compromisso com os objetivos didáticos e educacionais.

Essa fase relativamente breve, no modelo proposto por Huberman (2000), “pode inicialmente conduzir a uma plataforma de conhecimentos, destrezas e de empenho, mas, em última análise, pode também conduzir à estagnação e, em seguida, ao declínio”. Por isso, é importante que as lideranças da escola apoiem e estimulem os professores nessa fase, para que se sintam com novas motivações e desafios, sentindo-se estimulados a se envolverem em projetos e a buscar novos conhecimentos.

Entre os (7-25 anos) de carreira, os professores passam por um momento de “diversificação” em sua prática pedagógica, desde a seleção dos materiais didáticos, modos de avaliar, a organização da sua sala de aula. É predominante nesta fase a motivação e busca por outros desafios e possibilidades de formação continuada por parte de alguns professores, enquanto alguns vivem uma fase de desencanto (Huberman, 2000).

Esse é um período influenciado pela cultura escolar, pela progressão na carreira (ou a falta dela) e pela maneira que cada professor reage aos acontecimentos dentro e fora da escola. Com essa perspectiva, pode-se compreender o desencanto como resultado do aumento das responsabilidades fora da escola (a construção de uma família, por exemplo), ausência de promoções ou da falta de experimentação de outros papéis durante a carreira, diminuição da energia e entusiasmo. Enquanto, pode haver para alguns uma renovação das energias e entusiasmo, juntamente com o amadurecimento e serenidade (menos impulsividade, agitação e necessidade de controle), maior compreensão de si mesmo e de seus limites (Day, 2001).

É também nessa fase que muitos professores reavaliam suas crenças e ideias sobre o ensino, pondo-se em questão. Questionam seus propósitos, numa tentativa de rever e renovar (ou não) os seus compromissos intelectuais, envolvendo-se em projetos de estudos para alcançar esse objetivo (Day, 2001).

Ainda de acordo com o modelo de Huberman (2000, p. 44), com o passar dos anos, após várias experiências vividas, muitos docentes chegam a uma fase de “serenidade e distanciamento afetivo” (25-35 anos), após uma sequência de questionamentos. “Apresentam - se como menos sensíveis ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos”. Parece que há um processo de desinvestimento e queda

no nível de ambição com relação à carreira, à medida que aumentam a sensação de confiança e serenidade. Predomina, ainda, um distanciamento afetivo face aos alunos ou conservadorismo.

A esta fase segue o “desinvestimento” na carreira (35-40 anos), que poderá ser sereno ou amargo, em decorrência das condições de trabalho, decepções e pressões sociais que sofreram durante sua vida profissional ou satisfação pessoal. Os docentes decidem dedicar mais o seu tempo a si próprio, como um ato de libertação de final de carreira (Huberman, 2000).

E concomitante as fases do desenvolvimento profissional Freire (2011, p. 43) discorre que estas questões se deparam, necessariamente, com a cultura escolar de cada instituição de ensino, ou seja, com “o conjunto de crenças e valores partilhados pelas pessoas que dela fazem parte”.

[...] em cada organização de ensino não existe apenas uma cultura, mas culturas partilhadas pelos membros dos diferentes grupos que a constituem, será importante perceber como é que os professores se apropriam, vivem e constroem estas culturas partilhadas, assumindo-se como co-autores. Com efeito, são elas que, em parte, afetarão seu trabalho e a sua vida e, em última instância, determinarão o seu desenvolvimento profissional (Freire, 2011, p. 43).

Desse modo, é importante compreender que nem todas as pessoas vivem as mesmas experiências, nem as fases da carreira do mesmo jeito, ainda que a sequência de acontecimentos e comportamentos seja observada em um grande número de indivíduos e, ainda, que cada fase prepare a seguinte, não determinam uma ordem e um padrão, esses aspectos sugere um envolvimento de todos, na escola, ao longo da carreira profissional, considerando os conhecimentos e as práticas dos professores.

## **2.2 Conhecimentos dos professores**

O desenvolvimento profissional tem como propósito manter e ampliar o saber profissional dos professores, este saber é definido como o “conhecimento que os profissionais possuem e que lhes permite desempenhar com qualidade, tarefas profissionais, papéis e deveres” (Eraut, 1996).

Eraut (1996) defendia uma estrutura para os domínios do conhecimento do professor, que relaciona o contexto de uso com as áreas do conhecimento, em duas dimensões: a vertical (inovação) indica os diferentes contextos em que o conhecimento é usado (conhecimentos da sala de aula, relacionado à sala de aula, da gestão...); e a horizontal (eficiência), descreve os

diferentes tipos de conhecimento do professor (conhecimento da matéria, da educação, situacional e o conhecimento social).

O conhecimento situacional traduz a capacidade dos professores para a compreensão e interpretação dos acontecimentos em sala de aula. Esse conhecimento é baseado na experiência fundamentada em situações semelhantes. A responsabilidade dos professores em enxergar além dos objetivos específicos da educação, dando atenção aos seus propósitos mais gerais (finalidades da educação), caracteriza outro tipo de conhecimento, o social, que tem um papel fundamental para a articulação entre o que é aprendido pelo aluno e o contexto que lhe atribui sentido (Day, 2001).

Por sua vez, o conhecimento proposicional reúne o conhecimento processual (“saber fazer”) com o “saber o quê”. A combinação desses conhecimentos (“saber-fazer” com “saber o quê”), oriundos da reflexão a partir de experiências diretas e adquiridas com seus pares e com pesquisadores, colabora para um trabalho profissional de qualidade (Day, 2001, p. 94).

Os diferentes tipos e modalidades de conhecimentos dos professores foram investigados por Shulman (1986). Este autor iniciou sua análise sobre as concepções acerca de tais conhecimentos, partindo dos conteúdos presentes nos exames aplicados nos Estados Unidos, em nível estadual e municipal, que tinham o objetivo de avaliar os conhecimentos dos professores. Seus estudos revelaram que os exames, no século XIX, visavam verificar o nível de conhecimento dos professores a respeito dos conteúdos que deveriam ser ensinados.

Nessas avaliações, os conhecimentos ditos pedagógicos, além de possuírem pouco valor na nota final, eram medidos por questões subjetivas e genéricas. Já nos anos 1980, os padrões dos exames enfatizavam, exclusivamente, os aspectos pedagógicos e administrativos, tomando por bases pesquisas voltadas à “eficácia do ensino”, “processo-produto” e “comportamento do professor”. Shulman (1987) criticava essa opção tomada pelos políticos, pois tais pesquisas desconsideravam as especificidades das disciplinas e o conhecimento de seus conteúdos por parte dos professores, embora tenham sido bem sucedidas em seus propósitos.

De acordo com Shulman (1986) desenvolveu pesquisas sobre a base de conhecimento para o ensino, com foco no conteúdo que ensinam, acompanhando professores principiantes no desempenho de suas funções pelo período de um a dois anos, em tempo integral. Eram realizadas, também, entrevistas com estes partícipes, além da solicitação para que lessem e comentassem materiais relacionados à disciplina que lecionavam e havia uma participação do autor em etapas de seus planejamentos.

Shulman (1986) relata que uma série de eventos, pesquisas e locais colaboram para a compreensão de como o conhecimento do professor cresce no ensino. Diante da análise das avaliações de professores e dessas pesquisas sobre formação docente, o conteúdo a ser ensinado se tornou, na sua visão, o paradigma perdido. Assim, alguns aspectos se tornaram objetos de seu interesse e estudo: os saberes considerados válidos, como os professores geram explicações diante de equívocos nos livros didáticos, como ensinam conteúdos que eventualmente nunca tenham estudado, entre outros.

Com base nessas análises e pesquisas, Shulman (1987) categorizou o conhecimento dos professores da seguinte maneira:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 1987, p. 206).

Baseando-se nas ideias de Aristóteles, Shulman (1987) defendia que o conhecimento do professor se destaca por abranger, além de propriedade teórica, a capacidade para ensinar. O ensino tem início, necessariamente, na compreensão, por parte do professor, acerca do que deve ser aprendido e de como esse aprendizado pode ser promovido (Shulman, 1987). A partir dessa compreensão, o docente torna-se capaz de converter o domínio dos conteúdos, as habilidades didáticas e os valores educativos em ações e representações pedagógicas diversas, criando múltiplas possibilidades de abordagem que favorecem a acessibilidade do conhecimento aos estudantes. Neste viés, a base de conhecimentos docentes precisa articular os propósitos da educação aos métodos e às estratégias mobilizados no processo educativo (Shulman, 1987).

Nesse percurso, torna-se fundamental conhecer os alunos em suas múltiplas dimensões: físicas, psicológicas, sociais e culturais, bem como, o contexto educacional no qual estão inseridos. Isso implica compreender a dinâmica da sala de aula, o funcionamento da instituição escolar e os aspectos relacionados à gestão e ao financiamento dos sistemas de

ensino, além das especificidades das comunidades e de suas culturas. Soma-se a esses saberes a clareza quanto aos fins da educação, ancorados em princípios, valores sociais, propósitos formativos e fundamentos históricos e filosóficos que orientam a prática pedagógica.

Faz - se necessário ao professor o conhecimento pedagógico, o qual possibilita a gestão da sala de aula e do ensino. Esse conhecimento reúne o conhecimento dos alunos, do contexto e dos fins educacionais, uma vez que está relacionado:

[...] com o ensino, os seus princípios gerais, a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (2009. p. 19).

Além desses conhecimentos, é preciso conhecer o conteúdo da matéria que se ensina. Para Shulman (1987), o conhecimento do conteúdo é a fonte primária da base de conhecimento, uma vez que envolve a compreensão, aptidão e disposição que devem ser adquiridas pelos alunos. Esses conhecimentos estão alicerçados sobre os estudos bibliográficos e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, nesse caso em específico, os conceitos estatísticos, bem como sobre a produção acadêmica histórica e filosófica à cerca da natureza desses campos de estudo (Shulman, 1987).

Referindo-se sobre a história e suas funções sociais, Eric Hobsbawm (1997 p.36) se pronuncia explicitando “a importância vital, ou indispensável, do entendimento do passado/presente na vida humana socialmente constituída.”. Assim, o professor deve ter uma compreensão aprofundada, flexível e multiforme, sendo capaz de ofertar variadas explicações acerca dos mesmos conceitos ou princípios, de modo a permitir que a escola atue na “preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (Libâneo, 1994, p. 70).

Para Vaillant e Marcelo García (2012) comentam que quando o professor não tem o conhecimento dos conceitos, pode ensiná-los de maneira equivocada aos alunos. No entanto, ressaltam que o conhecimento do conteúdo, embora seja uma condição necessária para um bom ensino, não é suficiente, uma vez que o professor precisa saber ainda como ensinar. Assim, a combinação desses conhecimentos dá origem ao que Shulman (1987) denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo e que representa:

[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (Shulman, 1987, p. 207).

Na perspectiva de Shulman, os elementos principais para o conhecimento pedagógico do conteúdo são: conhecimentos de representações do conteúdo específico e das estratégias pedagógicas “as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais” e o entendimento das dificuldades de aprendizagem e as concepções dos estudantes de um conteúdo (Shulman, 1986, p. 9).

Na concepção de Libâneo (1994) considera que a difusão de conteúdos vivos e concretos, indissociáveis das realidades sociais, é a tarefa primordial da escola. Desse modo, para além do entendimento das estruturas da disciplina, o professor deve ter uma visão abrangente que o possibilite atuar como agente facilitador para a compreensão dos estudantes sobre os objetos do conhecimento ensinados.

Da base proposta por Shulman (1987), o conhecimento curricular reúne desde os conhecimentos sobre os documentos oficiais norteadores do processo de ensino e aprendizagem específicos para cada nível de ensino, àqueles sobre materiais didáticos disponíveis e o conhecimento dos contextos e características que ajudarão ao professor no desenvolvimento e adequação desse mesmo currículo.

Desse modo, engloba os conhecimentos do currículo da área que o professor leciona (vertical), e outras áreas (horizontal), que são, concomitantemente, estudados pelos alunos, sendo o professor capaz de relacioná-los. Para tanto, os docentes precisam ter conhecimento e compreensão dos documentos curriculares, bem como de materiais didáticos produzidos com bases nesse currículo, analisando-os e adaptando-os às particularidades de cada realidade. Frente a essa importância do conhecimento curricular, Shulman (1986) destaca, ainda, a necessidade de discutir questões relacionadas ao currículo nos cursos de formação de professores. E Day (2001, p. 17) considera que:

[...] o modo que o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Daí que o seu desenvolvimento profissional deva contemplar todos estes aspectos.

Tendo em vista as lacunas, muitas vezes, deixadas pela formação inicial e as constantes mudanças sociais, tecnológicas, curriculares e nas tendências educacionais, o



desenvolvimento profissional do professor deve fomentar a construção ou ampliação desse repertório de saberes profissionais dos docentes, através da reflexão sobre a prática, considerando as suas experiências, percepções e percurso educativo para que possam fazer frente às novas demandas que surgem frequentemente e acompanhar a mudança.

Ensinar História pressupõe o domínio dos saberes a ensinar, uma vez que não é possível ensinar aquilo que não se conhece. Ao nos referirmos a esses saberes, não nos restringimos ao domínio meramente enciclopédico ou aos conteúdos tradicionalmente considerados canônicos nos livros didáticos de História. Trata-se, antes, de um conhecimento histórico sólido, crítico e contextualizado, que permita ao professor compreender a especificidade do campo historiográfico e suas implicações para o ensino. Nesse sentido, todo professor que ensina História necessita, primordialmente, conhecer História em sua complexidade epistemológica, teórica e metodológica.

O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. (Caimi, 2015, p. 113)

A superação de uma escola esvaziada de conhecimentos historicamente significativos exige que os docentes alcancem um domínio aprofundado e articulado dos conteúdos que ensinam. O ensino de História, portanto, demanda mais do que estratégias didáticas eficazes; requer a apropriação crítica dos conhecimentos históricos.

### **2.3 A reflexividade como estratégia para o desenvolvimento profissional docente**

Em relação a desenvolver - se profissionalmente têm a reflexão um elemento estruturador, caracterizando uma nova constituição do professor e do ensino. Nesse sentido, fala-se em desenvolvimento profissional teremos professores reflexivos, sobre a reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-acerca-da-ação, entre outros termos (Marcelo Garcia, 1992).

A ampliação do conhecimento dos professores sobre a própria prática no decorrer de suas carreiras, prescinde o envolvimento individual ou coletivo em variados processos de reflexão acerca de seu próprio pensamento, dos valores aos quais estão submetidos e sobre os seus contextos de trabalho. Desse modo, poderão ter a possibilidade da melhoria de sua eficácia profissional (Day, 2001).

Nos estudos de Schön (1983), o conhecimento “na ação”, a “reflexão na ação” e a reflexão “sobre a ação e sobre a reflexão na ação” possibilitam aos professores a reinterpretação do seu trabalho, reformulando problemas, a partir de novas perspectivas. Dessa forma, a profissão docente é uma profissão cuja prática possibilita a produção de um conhecimento específico ligado à ação e inexistente fora dela, por se tratar de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Schön (1983) defende que o professor deve ser um “prático reflexivo” que reflete na ação e sobre-a-ação. Nesse contexto, “os práticos profissionais competentes possuem frequentemente a capacidade de gerar novo conhecimento-na-ação através da reflexão na ação e não se limitam às investigações produzidas por escolas profissionais ligadas às universidades” (Schön, 1987, p. 40).

A reflexão-na-ação consiste em refletir no ato da ação, numa tentativa de compreender o que está acontecendo naquele momento e tomar decisões diante dos desafios que surgem. A reflexão-na-ação não precisa de palavras, embora seja uma reflexão consciente.

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do ato conhecimento-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a esse desafio ou a esta oportunidade e, neste processo, podemos reestruturar as estratégias de ação, a compreensão de fenômenos ou formas de enquadrar os problemas (Schön, 1987, p. 28-29).

Esse tipo de reflexão pode ser desenvolvido numa série de acontecimentos sutilmente combinados. No primeiro momento, tem lugar a surpresa. Para Schön, um professor reflexivo permite ser surpreendido. Após esse acontecimento, dá-se lugar à reflexão sobre o fato corrido e, ao mesmo tempo, busca-se a compreensão a acerca do que o surpreendeu. Num terceiro momento, reformula-se o problema gerado pela situação. Em seguida, o professor inventa e experimenta novas ações para testar a sua nova hipótese sobre os fenômenos observados (Schön, 1992).

É preciso ter em conta que as condições de trabalho do professor influenciam no tempo necessário para a reflexão-na-ação, tendo em vista a sua variabilidade em decorrência da quantidade de alunos em uma mesma turma e seus comportamentos, os objetivos da aula e as estratégias de ensino, bem como a diversidade que compõe a sua turma. Da mesma maneira, os níveis de reflexão dependem do caráter idiossincrásico de cada professor para analisar a sua prática e o contexto em que ela acontece (Day, 2001).

A reflexão sobre a ação se constitui em um movimento de análise, que pode acontecer antes ou depois da ação, é possível planejar, reconstruir e reformular a prática, a fim de melhor compreendê-la. Essa reflexão permite, ainda, ao professor a antecipação de situações (por meio de simulações), fornecendo-lhe subsídios para a reflexão-na-ação (Schön, 1992).

A reflexão sobre a ação permite ao professor explorar alternativas para a resolução de problemas identificados na prática, levando em conta os contextos em que se dá e analisar o seu desempenho profissional, ao passo que compreende as suas decisões tomadas no momento da ação, bem como preparar-se para ações futuras. Outro ponto a destacar, nesse tipo de reflexão, é a possibilidade de interlocução com seus pares, podendo haver uma reflexão coletiva e o compartilhamento de experiências, conhecimentos e valores.

Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao professor olhar de fora, fazendo da própria reflexão objeto de novas reflexões. Esse ato se dá em um movimento de pensar no que aconteceu, o que foi observado, o significado que lhe deu e na possibilidade da atribuição de outros sentidos (Schön, 1992).

Para Day (2001, p. 57), refletir “na” e “sobre” a ação não é suficiente para o exercício profissional. É preciso refletir “acerca da ação”, uma vez que esse tipo de reflexão “representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores”. Nesse sentido, a reflexão acerca da ação permite ao professor compreender as relações entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem, sendo capazes de justificar as suas decisões, responsavelmente.

Desenvolver-se como profissional exige que se reflita sobre todos os aspectos da prática, desenvolvendo uma autoconsciência pessoal e profissional. Nesse ínterim, a aprendizagem por meio da reflexão tem um importante papel no pensamento crítico e no desenvolvimento do professor (Day, 2001).

Para Nóvoa (1992), os movimentos de reflexão propostos por Schön:

[...] ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão.

Nessa perspectiva, a formação deve colaborar para que professores criem hábitos de reflexão e de autorreflexão, os quais são fundamentais na profissão docente, uma vez que se define a partir de referências pessoais, indo além das bases científicas e pedagógicas.

Ao adotar a visão do professor como um profissional crítico reflexivo, o desenvolvimento profissional é dirigido para a ampliação das capacidades para processar, sistematizar e comunicar a informação, “análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (Imbernón, 2000, p. 50).

Nessa lógica, é importante investir em propostas de formação que preparem professores reflexivos, capazes de assumir a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que desempenhem um papel protagonista na efetivação de novas práticas e das políticas educativas. Dessa forma, todo planejamento de formação, do qual o objetivo seja proporcionar a reflexão, deverá “buscar desenvolver nos professores competências que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (Marcelo García, 1999, p. 153).

### 3 O PAPEL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo, tempo, tempo, tempo!  
(Caetano Veloso)*

Esta seção tem como objetivo compreender o papel do professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, destacando o ensino de História. Para tanto, discutir-se-á o papel do professor polivalente abordando o professor como ser humano e a necessidade de ser professor intelectual crítico e reflexivo. Bem como será apresentado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso do diário de bordo como ferramenta didática e produto educacional voltado à formação docente reflexiva.

Os fatos demonstram que a educação pública brasileira jamais foi prioridade ao longo das experiências da administração do país. Atingimos altos índices de universalização do Ensino Fundamental, mas a qualidade do ensino oferecido ao povo brasileiro ainda se encontra em situação crítica. Faz-se urgente a alteração desse quadro educacional de desalento. Defendemos a necessidade de uma reestruturação da instituição escola, que pode se efetivar por inúmeros caminhos, “mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (Nóvoa, 1999, p. 20).

#### 3.1 Papel dos Professores do ensino fundamental - Anos Iniciais

Interessa-nos, de modo especial, esse ser em permanente construção que exerce a profissão de professor e que, ao exercê-la, constrói o conhecimento e o desconstrói, para, novamente, reconstruí-lo.

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é professor (Nias, 1991, p. 30). Em outras palavras:

[...] uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmã/irmão etc.) que, como profissional, realiza uma das várias dimensões de seu ser. É aquele que professa (anuncia) pelo exercício concreto de um trabalho (serviço) crença nas possibilidades de construção do mundo humano. Aqui referimo-nos a “professar” no sentido de anunciar, e o anúncio como plataforma de construção. O fato de conhecer uma notícia (conhecimento/conteúdo) e poder socializá-la com os outros não significa a imposição dela, mas a sua partilha como perspectiva de

construção, visto que é a socialização da informação (conhecimento) que produz a comunidade e, ao assim fazer, gera novos conteúdos (Matos, 1998, p.300).

Professor, profissional da educação partilha e socializa informações, forma novas gerações e produz novos conhecimentos. Vale ressaltar que “conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica uma curiosidade que me abre, sempre fazendo perguntas ao mundo” (Freire, 1998, p. 46).

Ser profissional significa ter o domínio de capacidades e habilidades especializadas e qualificadas que nos fazem ser competentes em um determinado “fazer”, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

O professor é um elemento chave, mas não o único, para que os objetivos da escola sejam alcançados. E efetivamente podemos identificar três diferentes corpos de professores que atuam nas escolas de educação básica.

Uma primeira ordem constitui-se de professores generalistas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em geral com formação de nível médio e em anos recentes em nível superior, nos cursos de Pedagogia “Muitas vezes a trajetória desses profissionais se inicia na pré-escola para depois ‘progredir’ nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o antigo primário” (Campos, 1999, p. 135).

Esses professores da infância são:

[...] importantes agentes educativos profissionais do sistema, pelo fato de serem os primeiros com que a criança contata, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afetivo (Formosinho, 2005, p. 181-182).

Não se justifica, portanto, o consenso de que “quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio do educador e menos exigente o padrão de sua formação” (Campos, 1999, p.131). Ao contrário, a atuação na formação da infância exige um profundo grau de responsabilidade e compromisso e, portanto, maior valorização e, principalmente, formação mais aprofundada e mais ampliada.

Na segunda ordem, estão os professores especialistas, que lecionam a partir da 5ª ano/série do Ensino Fundamental e são formados em curso superior para atuar em disciplinas específicas.

A terceira ordem constitui-se de educadores leigos, sem formação adequada e muitas vezes sem vínculo formal de emprego, atuando na maioria das creches, em escolas rurais de regiões mais pobres, não como professores e sim como monitores.

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) os dados do censo de 2022 apontam do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5%, ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 4,9% com nível médio ou inferior.

A divisão entre professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental sempre esteve presente em nossa legislação.

[...] tradição, lamentável tradição, os profissionais do Ensino Fundamental continuam separados em duas categorias bastante distintas em seus perfis. De um lado, os professores (em sua grande maioria professoras) de 1ª a 4ª, antigo primário, com culturas, perfis, saberes, status, salários, carreiras, níveis de titulação e auto-imagens próprias. De outro lado, os professores e professoras licenciados (as) de 5ª a 8ª, antigo ginásio, distantes em tudo das professoras de 1ª a 4ª e mais próximos dos mestres do Ensino Médio (Arroyo, 2000, p. 97).

Mas em frente dos debates, já vem sendo incorporado mudanças quanto a integração entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental. Ela surge com a Lei nº 5.692/71 que propõe o ensino de 1º grau com duração de oito anos, o que ficou apenas na letra da lei, pois não se concretizou. A LDB 9394/96 foi audaz ao propor para a educação básica articular: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse conceito de Educação Básica demonstra uma preocupação com a construção de uma “escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige” (Saviani, 1997, p. 210).

Com a aprovação da Lei 11.274/2006, estabelece que o Ensino Fundamental tenha duração de nove anos. Para reforçar essa integração, a Resolução 2/98 e os PCN apresentam as diretrizes e objetivos para todo o Ensino Fundamental. A proposta seria benéfica, se tivéssemos uma articulação de fato entre esses níveis de ensino, o que não ocorre. Esses profissionais sobreviveram a todas as mudanças ocorridas ao longo de nossa história, “incorporando as transformações sociais no seu perfil: perda de prestígio, origem social diversa, condições de trabalho mais difíceis. Mas sem perder seus lugares na estratificação da profissão” (Campos, 1999, p.135).

Embora a legislação educacional revele-se fragmentada, dividida, o ser humano é único: o professor. Somos todos professores, estamos no interior de uma sala de aula, no convívio direto com a infância, com a juventude ou maturidade, formando seres humanos e formando-se, exercendo a docência.

Neste trabalho destaco o(a) professor(a) polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental como profissional da educação, porque desempenha uma “função difícil, fundamental e de primordial importância social” (Gatti, 1977, p.11).

Não se deve questionar a importância do professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública. Seria, entretanto, essencial oferecer-lhe formação e status de carreira condizentes com o grau de dificuldade e responsabilidade de suas tarefas. Não é o que presenciamos na realidade educacional brasileira. Iniciamos o século XXI tendo no Brasil professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuando nas escolas públicas com formações diferentes ou sem nenhuma formação. Vivenciamos ainda uma diversidade de perfis e condições de trabalho muito desiguais variando de região para região do país.

O enunciado “professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental” descreve fielmente os sujeitos dessa pesquisa. A palavra “polivalente”, identifica de modo claro e objetivo os sujeitos desta pesquisa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública.

O termo polivalente significa múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego e de função; multifuncional; que executa diferentes tarefas; versátil; que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente (Houaiss, 2001, p. 2.254). O polivalente é uma pessoa com múltiplos saberes, capaz de transitar bem em diferentes áreas.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 afirma que as competências dos cursos de ensino profissionalizante, entre outros objetivos, devem objetivar uma polivalência profissional compreendida como:

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de outras áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (Parecer CNE/ CEB 16/99, p. 37).

A polivalência deve ser garantida pelo “desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (Parecer 16/99, p. 37). Assim, percebe-se a necessidade de “novo perfil de



trabalhador que deve ser polivalente e multifuncional, possuidor de comportamento e atitudes-coquetel individual- capazes de levá-lo a agir com ‘autonomia’ diante da realidade em geral.” (Batista, 2006, p. 105).

Compreendemos o professor polivalente dos anos iniciais como o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ser professor polivalente significa saber ensinar essas diferentes áreas e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses alunos.

A polivalência é a essência do trabalho do professor, que é um trabalho de formação do ser humano que se constitui de várias dimensões. Não somos apenas o somatório das áreas do conhecimento, somos muito mais. Para tanto, precisamos de professores polivalentes com formação interdisciplinar.

Interessante perceber essa ampliação da especificidade do professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Profissional da educação partilha e socializa informações, forma novas gerações e produz novos conhecimentos. Vale ressaltar que “conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica uma curiosidade que me abre, sempre fazendo perguntas ao mundo” (Freire, 1998, p. 46). Ser profissional significa ter o domínio de capacidades e habilidades especializadas e qualificadas que nos fazem ser competentes em um determinado “fazer”, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Se aceitarmos que a docência é uma profissão será para assumir que mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha a serviço da mudança e da transformação do ser humano. “Ser um profissional da Educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (Imbernóm, 2000, p.27).

Representa uma escolha deliberada.

[...] educador, eu trabalho nas várias dimensões do ser humano. Somos curiosos, fazedores do conhecimento, seres que intervêm no mundo, seres políticos. Preciso saber que tipo de mundo desejo construir. Quer dizer, a minha passagem pelo mundo, não é indiferente e neutra, mas interferente, histórica e ética. Por isto, preciso fazer minha opção. (Freire, 1997, p. 28).

Sendo professor, o ser humano deve fazer esta opção e muitas outras em sua profissão. Afinal, o trabalho pedagógico tem sempre uma dimensão política,

independentemente da vontade do professor, visto que não existe neutralidade na docência, por isso é importante nos questionarmos e principalmente nos posicionarmos “a serviço de quem, de qual classe social estamos exercendo nossa prática profissional de educadores?” (Silveira, 1995, p. 23). Uma opção que deve ser a favor de uma educação que forme seres humanos mais críticos, capazes de compreender o presente, através do conhecimento e análise do passado para se perceber como sujeito histórico que pode e deve contribuir na construção de um futuro de melhor qualidade.

Ser professor significa lidar diretamente com o ensino. Ensinar é entrar em uma sala de aula, colocar-se diante de um grupo de alunos e esforçar-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. Ensinar supõe algumas exigências: uma pessoa adulta (professor) que possui conhecimento e saber específicos, um grupo de pessoas (alunos) que busca aprender, supõe a existência de contatos regulares entre esses dois polos, para que um conteúdo socialmente definido seja transmitido. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ou seja, a interação com o ser humano é o coração da profissão docente” (Tardif, Lessard, 2005, p.141).

A atividade profissional de ensinar possui uma natureza pedagógica que está relacionada aos objetivos educativos de formação humana e de transmissão e apropriação de saberes e de modos de ação. A docência representa uma forma de trabalho sobre o humano, compreendida como trabalho interativo, já que o professor se relaciona face a face com outro ser humano, ou seja, “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (Tardif, Lessard, 2005, p.8). Assim o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, implica escolhas, valores, compromissos e ética. Por isso, para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade porque a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho. A docência é um campo de conhecimento específico configurado em diferentes aspectos:

Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos - pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003, p.15).

Portanto, o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um investigador atento às “peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências.

Toda profissão exige conhecimento e formação. Mas, a docência, o saber ensinar possui uma especificidade prática naquilo que se pode chamar de “cultura profissional dos professores” que envolve a capacidade de discernimento, que proporciona a compreensão de ações contingentes, que exige uma cultura a fim de poder reconhecer o pluralismo de saberes, que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. A prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional, apresenta o ensino ocorrendo num contexto constituído de múltiplas interações. Essas interações “exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (Tardif, 2002, p. 181), capacidade que se constitui formadora. A ética profissional envolve a compreensão da ética do “fazer” bem, mas também a ética moral da educação. Educação compreendida como arte, como técnica, como interação, mas sobretudo como atividade cujo “objetivo último (dos professores) é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação” (Tardif, 2002, p. 182).

### **3.2 A importância do ensino de história nos anos iniciais**

Ao direcionar a atenção para os anos iniciais, surge uma questão relevante: Qual a importância do ensino de História? Essa reflexão, além de estar presente no cotidiano de muitos professores, evidencia o entendimento sobre a forma como o conhecimento histórico é abordado nos anos iniciais.

Ao longo das últimas três décadas, diferentes dispositivos legais e orientações normativas passaram a evidenciar a necessidade de definição de um currículo comum para a educação escolar brasileira. A Constituição Federal de 1988 já anunciava essa preocupação ao estabelecer, em seu Artigo 210, a obrigatoriedade de serem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Sete anos após a promulgação da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, reafirmou e ampliou tal orientação. No Artigo 9º, a LDB atribuiu à União a responsabilidade de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

Aproximadamente duas décadas depois, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, ao definir 24 metas para a educação brasileira, voltou a destacar essa diretriz. Na Meta 7, o documento reafirmou a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [...], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos [...]” (Brasil, 2014).

Desse modo, a concepção de um currículo comum para o país consolidou-se, ao longo de mais de vinte anos, como uma expectativa recorrente no campo das políticas educacionais, mobilizando gestores públicos, especialistas, pesquisadores e diferentes organizações e movimentos sociais vinculados à educação. Entretanto, foi somente no contexto posterior à aprovação do PNE que os esforços para a elaboração de um documento com essa finalidade ganharam materialidade institucional. Tal processo foi oficialmente iniciado com a Portaria nº 592, de junho de 2015, assinada pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que “instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular”. A primeira versão do documento foi tornada pública em setembro de 2015 e, já em sua apresentação inicial, assinada pelo ministro à época, eram explicitados os impactos esperados na formação docente e na constituição dos materiais didáticos, conforme sinalizado no texto introdutório:

Dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores mudará de figura; segundo o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (Brasil, 2015).

Essa primeira formulação do documento foi apresentada, entretanto, como uma “versão inicial”, explicitamente caracterizada como não representativa da posição oficial do Ministério da Educação nem do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tratava-se, portanto, de um texto preliminar que seria submetido à apreciação da sociedade, com vistas à realização de debates públicos, para que, somente após esse processo, uma segunda versão fosse encaminhada ao CNE. Embora a consulta pública estivesse prevista nos trâmites institucionais, no que diz respeito especificamente à área de História, os intensos embates

travados nesse período resultaram na produção de versões substancialmente distintas do documento.

Desde o século XX, as reformas educacionais especialmente aquelas voltadas ao currículo, têm dedicado atenção particular ao ensino de História. Tal centralidade evidencia o reconhecimento, por parte dos agentes públicos e da sociedade em geral, de que o conhecimento histórico possui um significativo potencial tanto de transformação quanto de conservação da ordem política e social. Essa “força” atribuída à História, nesse sentido, deveria ser objeto de vigilância e controle. Torna-se, assim, recorrente de que “é melhor, para o poder, ou os poderes, que a história apenas apazigue, reitere o existente, reafirme a continuidade de seu presente, desde antes e rumo ao futuro” (Silva; Guimarães, 2018).

Essas disputas, contudo, não se restringem ao contexto da educação brasileira. O pesquisador canadense Christian Laville, na obra “As guerras narrativas” traça um amplo panorama das controvérsias em torno dos currículos de História em países como Estados Unidos, Inglaterra, França, África do Sul, Canadá e China, sobretudo ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nos exemplos analisados, Laville observa: “É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (Laville, 1999, p. 130).

No mesmo texto, o autor destaca que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, segundo a qual o ensino de História deveria assegurar uma formação orientada por valores nacionais sustentada na transmissão de uma narrativa única sobre fatos e heróis que compõem o panteão nacional foi gradualmente substituída por um paradigma que privilegia a formação de cidadãos críticos, aptos a atuar em uma sociedade democrática. No Brasil, essa inflexão torna-se mais visível no período posterior à redemocratização, quando a disciplina de História recupera sua autonomia em relação à Geografia, uma vez que, durante o regime militar, ambas haviam sido unificadas sob a denominação de Estudos Sociais (Fonseca, 2007, p. 34).

O “novo” ensino de História que então se delineia passa a assumir a tarefa de formar um “novo” cidadão, capaz de intervir criticamente e de contribuir para a transformação da realidade brasileira. A recorrência da categoria “novo” sinaliza a necessidade de superação do “velho”, associado à experiência da ditadura, à opressão, à restrição das liberdades e à negação de direitos. No conjunto das legislações promulgadas com o restabelecimento da democracia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) passaram a definir tanto os objetivos quanto as formas de organização da educação no país.

Nesse contexto, os PCN foram elaborados com o intuito de orientar os professores quanto aos conteúdos considerados centrais e de oferecer às redes de ensino diretrizes para a construção de seus currículos. No âmbito do ensino de História, os Parâmetros configuram-se como uma referência para a atuação docente, cabendo aos professores a organização de seus programas de ensino e a seleção de práticas pedagógicas capazes de estimular o desenvolvimento do pensamento histórico. O documento defendia um ensino de História comprometido com a formação identitária e com o exercício pleno da cidadania, ao mesmo tempo em que criticava abordagens tradicionais centradas na mera memorização de conteúdos (Brasil, 1997).

A História, enquanto disciplina escolar, está presente na sociedade brasileira desde o processo de constituição dos estados nacionais, desempenhando, desde então, o papel de fornecer explicações acerca das origens da sociedade (Borges, 1987). Ainda no período do Brasil Império, em 1827, com a implantação da escola elementar, estabelecia-se ao educador a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita e das quatro operações básicas da matemática. Paralelamente, observava-se uma forte vinculação com o ensino religioso, estreitamente associado à História Sagrada.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de História (Brasil, 1997, p.19), “[...] a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população”. Sendo assim, o ensino da época vinculava a catequese ao ensino, como forma de fortalecer os laços políticos entre o Estado e a Igreja. [...] a história era uma disciplina pronta e acabada, porque se tratava do que já aconteceu.

A construção do conhecimento histórico, o estudo das ações humanas, as relações entre os grupos sociais, o tempo e o espaço eram desprezados na maior parte das vezes (Brodbeck, 2012, p. 8). As mudanças pelas quais a disciplina de História passou no decorrer do tempo, se relacionam com as transformações sociais, políticas e educacionais ocorridas no Brasil. Com a implantação da República no ano de 1889, propostas ganharam forças na sociedade, o que fizeram com que a educação passasse a ser vista como um meio de transformar o país.

A disciplina de história nesse contexto passou então a exercer um papel civilizatório e patriótico. Segundo o PCN da disciplina de História, a história passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua

Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (Brasil, 1997, p. 20). Dessa forma, pode-se perceber a substituição do caráter religioso até então pela difusão de uma disciplina com caráter cívico (civismo), no qual o Estado passa a conduzir as sociedades ao processo civilizatório.

Os principais conteúdos de História no Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria principal personagem desse tipo de ensino (Schmidt, 2010, p. 13).

A partir do ano de 1930, no qual se iniciou o governo de Getúlio Vargas, estendendo assim até o ano de 1945, o ensino de História passa por uma reordenação em relação aos seus conteúdos. Os mesmos neste período deveriam ser ministrados sem que passassem a comprometer o sistema político vigente, dessa forma, até a formação dos educadores da época visava uma preparação para tal ação. Durante o regime militar, a partir de 1964, o Estado passou a ter maior preocupação com o controle sobre o currículo, motivo que levou à criação da disciplina de Estudos Sociais, que contemplava conteúdos de História juntamente com outros de Geografia, ocorrendo uma diminuição da qualidade e empobrecimento dos conteúdos de ambas as disciplinas.

Muitas críticas surgiram nesse período, por conta da atenção maior dada apenas a personalidades políticas que fizeram parte de grandes marcos da sociedade brasileira. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964 (Brasil, 1997, p. 26).

A partir da Lei no. 5.692/71, outra mudança promovida pelo regime militar no currículo escolar foi a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica, que se tornou obrigatória nas instituições de ensino brasileiras, fazendo disso uma estratégia política, adotando somente aquilo considerável de interesse do mesmo. De acordo com Fonseca (2005, p.21), “Dessa forma, o ensino de história [...], foi **perspicazmente** “vinculado” aos “princípios” norteadores da educação moral e cívica”.

As principais características dessas novas disciplinas resumiam-se em realizar homenagens a hinos, venerar símbolos e heróis nacionais, participar de comemorações cívicas, entre outras. No final dos anos de 1980, a disciplina de História passou novamente por várias mudanças, entre elas a separação com a Geografia e a extinção dos Estudos Sociais, que fora criado durante o regime militar. Com características próprias a História tornou-se única, abordando conteúdos próprios, esperando alcançar objetivos particulares. Encontramos

de maneira mais específica tais objetivos nas propostas curriculares, que definem que “o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade” (Brasil, 1997, p.26).

Neste sentido, por meio da História, espera-se que o aluno consiga estabelecer a relação entre o presente e o passado, percebendo-se como parte do processo social, reconhecendo as semelhanças e diferenças em seu grupo de convívio, sendo ele tanto no ambiente escolar, quanto em todos locais que o rodeia, ensinando também que tenha respeito pelas diferenças e valorize a diversidade do seu tempo e espaço.

Brodbeck (2012, p. 6), aponta que o professor deve fazer com que o ensino desta disciplina permita ao aluno perceber-se como um sujeito histórico, ou seja, que se perceba inserido no processo de fazer História e aprenda a valorizar a mesma em seus diversos âmbitos. Da mesma forma, pode-se dizer que a disciplina abre espaço para que ocorram processos formativos, nos quais se baseiam na formação de cidadãos que saibam lidar com as diferenças e desigualdades presentes na sociedade.

Compete ao professor, utilizando-se de métodos históricos aproximar os estudantes da História, sem fantasias, destacando que pessoas comuns, como nós, têm sido protagonistas desse processo. Quanto mais o aluno perceber a História como algo próximo de sua realidade, maior será sua motivação para se envolver com ela, não como algo distante e externo, mas como uma prática que ele se sentirá apto e motivado a realizar. O verdadeiro poder transformador da História reside na oportunidade de vivenciar a inclusão histórica. (Pinsky, 2004).

A disciplina de História se faz presente nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de vários conteúdos, que proporcionam à criança uma formação de pensamento transformador, permitindo a ela que se perceba como sujeito histórico e que tudo que a cerca também faz parte desse processo.

Cada sujeito precisa se perceber de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio no qual nos encontramos (Pinsky, 2004, p. 20). Além de contextualizar a sociedade civil na qual o aluno se encontra o educador pode trabalhar temas como: a história familiar, o bairro, a cidade e outros, na perspectiva de transformações e permanências, também fazendo de datas comemorativas uma oportunidade de se trabalhar a disciplina.

Vale salientar que ao estudar determinados conteúdos o aluno buscará entender o porquê de determinadas situações existentes no meio em que está inserido. Neste sentido, Neves (1985, p 35) defende que, “a criança vive no presente. Não conhece outro lugar que



não seja aqui, nem outro tempo que não seja agora [...]”. Portanto, a disciplina deve abordar aquilo que é considerado mais significativo, utilizando-se de diferentes recursos e metodologias, de forma a possibilitar ao aluno a compreensão acerca da realidade que o cerca.

### 3.2.1 A BNCC e o Ensino de História

É inegável que as transformações políticas e educacionais recentes têm conferido especial centralidade ao ensino de História, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fase inaugural da escolarização. Por meio de dispositivos legais, diretrizes curriculares, políticas públicas, modelos de formação docente, avaliações em larga escala, bem como da produção e circulação de livros e materiais didáticos, o Estado se faz presente no cotidiano das escolas e das salas de aula em distintas regiões do país (Silva; Guimarães, 2007). A compreensão da História como componente “essencial” tanto do processo de alfabetização quanto da constituição de um pensamento autônomo configura-se como um ponto de convergência entre especialistas da área e gestores públicos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurou a permanência da disciplina nos Anos Iniciais, definindo um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas a partir de objetos de conhecimento próprios do campo historiográfico. Destaca-se, nesse percurso, a ênfase na leitura e na interpretação de diferentes tipos de fontes históricas com atenção às fontes orais e iconográficas - como elementos centrais do processo de aprendizagem, assim como a valorização de temáticas relacionadas à cultura local e nacional e à formação do Estado brasileiro.

O bloco Tratamento da informação propôs para o Ensino Fundamental os seguintes conhecimentos procedimentais, descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Conhecimentos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental

1º ANO	
CÓDIGO	HABILIDADE
EF01HI01	Identificar aspectos do crescimento por meio de lembranças pessoais e familiares.
EF01HI02	Reconhecer relações entre a própria história e a de sua família/comunidade.
EF01HI03	Descrever papéis e responsabilidades na família, escola e comunidade.
EF01HI04	Identificar diferenças entre ambientes em que vive (casa, escola, comunidade)
EF01HI05	Comparar jogos e brincadeiras de diferentes tempos e lugares.

<b>EF01HI06</b>	Conhecer histórias da família e da escola e reconhecer diferentes sujeitos.
<b>EF01HI07</b>	Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
<b>EF01HI08</b>	Reconhecer o significado de comemorações e festas escolares e comunitárias.

2º ANO	
<b>CÓDIGO</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>EF02HI01</b>	Reconhecer espaços de sociabilidade e os motivos que aproximam/afastam pessoas.
<b>EF02HI02</b>	Descrever papéis sociais em diferentes comunidades.
<b>EF02HI03</b>	Selecionar situações cotidianas relacionadas a mudança, memória e pertencimento.
<b>EF02HI04</b>	Compreender o significado de objetos/documentos pessoais como fontes de memória.
<b>EF02HI05</b>	Selecionar objetos de grupos próximos e compreender função e significado.
<b>EF02HI06</b>	Organizar fatos do cotidiano usando noções temporais.
<b>EF02HI07</b>	Utilizar marcadores do tempo (relógio, calendário).
<b>EF02HI08</b>	Compilar histórias da família e da comunidade.
<b>EF02HI09</b>	Identificar objetos pessoais e discutir razões de preservação e descarte.
<b>EF02HI10</b>	Identificar formas de trabalho da comunidade.
<b>EF02HI11</b>	Identificar impactos ambientais das formas de trabalho locais.

3º ANO	
<b>CÓDIGO</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>EF03HI01</b>	Identificar grupos populacionais da cidade/município e eventos formadores.
<b>EF03HI02</b>	Selecionar e registrar acontecimentos locais por meio de fontes diversas.
<b>EF03HI03</b>	Comparar pontos de vista sobre eventos locais e diversidade cultural.
<b>EF03HI04</b>	Identificar patrimônios históricos e culturais e discutir critérios de valorização.
<b>EF03HI05</b>	Compreender significados dos marcos históricos locais.
<b>EF03HI06</b>	Identificar registros de memória da cidade (nomes, monumentos, prédios).
<b>EF03HI07</b>	Reconhecer semelhanças/diferenças entre comunidades da região.
<b>EF03HI08</b>	Comparar modos de vida no campo e na cidade no presente e passado.
<b>EF03HI09</b>	Mapear espaços públicos e identificar funções.
<b>EF03HI10</b>	Distinguir espaço doméstico, público e áreas de conservação.
<b>EF03HI11</b>	Identificar diferenças nas formas de trabalho no campo e na cidade.
<b>EF03HI12</b>	Comparar relações de trabalho e lazer no presente e no passado.

4º ANO	
CÓDIGO	HABILIDADE
EF04HI01	Reconhecer a história como ação humana no tempo e no espaço.
EF04HI02	Identificar mudanças e permanências nos grandes marcos da humanidade.
EF04HI03	Identificar transformações na cidade e seus impactos na vida dos habitantes.
EF04HI04	Discutir relações entre indivíduos e natureza (nomadismo e sedentarização).
EF04HI05	Relacionar ocupação do campo às intervenções na natureza.
EF04HI06	Identificar transformações nos deslocamentos de pessoas e mercadorias.
EF04HI07	Reconhecer importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos.
EF04HI08	Identificar transformações nos meios de comunicação e seus significados sociais.
EF04HI09	Identificar motivações para migrações em diferentes tempos e espaços.
EF04HI10	Analisar fluxos populacionais na formação da sociedade brasileira.
EF04HI11	Analisar mudanças sociais associadas à migração na comunidade.

5º ANO	
CÓDIGO	HABILIDADE
EF05HI01	Identificar processos de formação das culturas e povos relacionados ao espaço.
EF05HI02	Identificar mecanismos de organização do poder político e noção de Estado.
EF05HI03	Analisar papel da cultura e religiões na identidade dos povos antigos.
EF05HI04	Associar cidadania ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.
EF05HI05	Relacionar cidadania à conquista histórica de direitos.
EF05HI06	Comparar linguagens e tecnologias e seus significados sociais.
EF05HI07	Identificar produção/difusão dos marcos de memória e discutir inclusões/exclusões.
EF05HI08	Identificar formas de marcação do tempo em diversas sociedades.
EF05HI09	Comparar pontos de vista sobre temas atuais usando diferentes fontes.
EF05HI10	Inventariar patrimônios e analisar mudanças e permanências ao longo do tempo.

Fonte: Autora (2025)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diferentemente do que ocorria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelece-se um conjunto mínimo e obrigatório de temas a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da privada. Embora a Base dialogue com diretrizes anteriores, o documento incorpora outros referenciais conceituais para definir os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. Nesse contexto, o conceito de habilidades assume

centralidade, enquanto a noção tradicional de “conteúdos” é substituída pela de “objetos de aprendizagem”. Do mesmo modo, aquilo que anteriormente se compreendia como “disciplinas” passa a ser denominado “componentes curriculares”, organizados no interior de “áreas do conhecimento”.

Questões que já figuravam nos PCN e que, há décadas, vêm sendo amplamente debatidas por pesquisadores do ensino de História foram incorporadas à BNCC. Entre elas, destacam-se a valorização das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem; a necessidade de estabelecer articulações entre passado e presente, conferindo maior inteligibilidade ao conhecimento histórico; e a importância de considerar as experiências dos estudantes e a realidade social que envolve a comunidade escolar. Em consonância com a perspectiva de que é essencial estimular a produção de conhecimento no espaço escolar, o documento indica o trabalho com diferentes tipos de fontes e documentos como condição necessária para o desenvolvimento da chamada “atitude historiadora” diante dos temas estudados.

Para alcançar esse objetivo, a BNCC enfatiza que o estímulo ao pensamento histórico requer o desenvolvimento de processos como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos de estudo, em diálogo com os fundamentos da epistemologia da História (Brasil, 2017, p. 396-399). Ao explicitar os objetivos da História enquanto componente curricular, o documento destaca a necessidade de “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (Brasil, 2017, p. 398).

Nessa direção, a normativa aponta para um elemento central do conhecimento histórico: a historicidade. Tal enfoque reforça a compreensão de que a busca pela autonomia intelectual exige o reconhecimento das bases epistemológicas da História, entre as quais se incluem “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico [...], a concepção de documento [...], bem como as múltiplas linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (Brasil, 2017, p. 398-399). O documento também enfatiza que cabe aos professores fomentar a “diversidade de análises e proposições”, criando condições para que os estudantes construam interpretações próprias, fundamentadas e rigorosas. Essa orientação expressa a preocupação de evitar abordagens relativistas, reafirmando que o conhecimento histórico, por sua natureza argumentativa, exige investigação, embasamento teórico e racionalidade.

No âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento da área de História atribuem especial relevância à “construção do sujeito”, compreendendo que é nesse período que a criança passa a tomar consciência da existência de um “Eu” e de um

“Outro”. Segundo a perspectiva adotada pela BNCC, essa consciência do “Outro” se constitui por meio do exercício de diferenciação entre os sujeitos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de administrar a própria vontade de forma autônoma, inserida no contexto da família, da comunidade e do corpo social mais amplo.

Ainda que não explicitada de maneira direta, observa-se no documento a presença da noção de alteridade associada ao processo de construção identitária, fundamentado, em última instância, no autorreconhecimento mediado pela relação com o “Outro”. A BNCC reconhece que esse é um processo “longo e complexo”, que envolve o reconhecimento de que o mundo é apreendido de maneira particular pelos diferentes sujeitos em interação. Assim, “identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade” (Brasil, 2017, p. 401). Contudo, é fundamental que os professores evitem hierarquizar ou estigmatizar tais diferenças no contexto das práticas pedagógicas.

No que diz respeito às grandes temáticas da área, do 1º ao 5º ano, as habilidades são organizadas em níveis progressivos de complexidade, tendo como objetivo central o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Para isso, os temas partem de uma escala próxima à realidade dos estudantes, ampliando-se gradativamente o referencial de análise. Inicialmente, o foco recai sobre a família, a escola e a comunidade local. No 3º ano, amplia-se a abordagem para contemplar “a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (Brasil, 2017, p. 402).

No 4º ano, ganham destaque as discussões relacionadas às migrações e às formas de organização dos primeiros grupos humanos, o que exige maior atenção dos professores quanto à dimensão temporal, uma vez que se trata de temas situados em uma escala histórica mais distante. Já no 5º ano, o enfoque recai sobre a noção de cidadania, envolvendo direitos e deveres, bem como sobre a “diversidade de povos e culturas e suas formas de organização”.

Nesta perspectiva, o conhecimento que uma pessoa detém da sua própria história contribui para a compreensão do seu processo de formação e de sua identidade cultural como participante da sociedade. Contudo, a má formação histórica limita o indivíduo no que se refere, principalmente, a sua postura política frente a uma determinada forma de poder. Ainda que possua o direito de expressar-se, falta-lhe base e conhecimento prévio sobre as causas que levaram às consequências do meio em que ele vive e dos conhecimentos que presencia, uma vez que, a “[...] História produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico”. (Cabrini, 1994, p. 36).

### 3.3 O Diário de Bordo como ferramenta didática docente nas aulas de História

Refletir sobre a prática docente e o processo de aprimoramento contínuo conduz o educador a assumir uma postura reflexiva e inovadora em seu trabalho. Dentro desse cenário, o registro das experiências e atividades realizadas em sala de aula, por meio do chamado “diário de bordo”, possibilita uma análise mais aprofundada de sua atuação. A expressão “diário de bordo” tem origem no período das grandes navegações, época em que servia como um instrumento indispensável para que os capitães registrassem os eventos ocorridos no mar. Antes da era industrial, essa prática era bastante difundida entre exploradores e viajantes, sendo utilizada como um meio de registrar descobertas sobre novas terras (Smiljanic, 2001).

Segundo Zabalza (2004), sobre estudos com aplicação dos diários de bordo no ambiente acadêmico e escolar, o conceito de "diário" não implica necessariamente em registros diários. Além disso, seu conteúdo deve surgir de uma construção espontânea, sem se restringir apenas à reflexão sobre as aulas. Em vez disso, o diário pode servir como um espaço para registrar percepções e ideias mais amplas, indo além das atividades diretamente ligadas ao ensino.

Para Cruz (2007), o diário é uma “narrativa de caráter pessoal e espontânea”, que permite ao docente expressar suas opiniões, emoções e reflexões sobre as vivências pedagógicas. Ao escrever sobre o que aprendeu, o professor não apenas reflete, mas também propõe mudanças para melhorar sua prática, enquanto compartilha “impressões sobre o que vai acontecendo.

Para compreender o Diário de Bordo como uma ferramenta didática, é essencial entender a "didática" a partir uma abordagem teórica, conforme Lima (2012), a didática tem como objetivo promover a reflexão sobre a prática docente, onde a experiência tem ponto de partida e de chegada. A partir da reflexão se busca integração do conhecimento científico e pedagógico, proporcionando o constante aprimoramento.

O uso do Diário de Bordo como ferramenta para o registro das atividades práticas visa, fundamentalmente, possibilitar a reflexão sobre a prática docente. Ao escrever e analisar as experiências vividas, o professor (a) participa de um processo contínuo de transformação que se torna um ponto de referência para novas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, o Diário de Bordo, ao documentar o desenvolvimento das aulas, oferece ao docente a oportunidade de realizar a necessária reflexividade para aprimorar sua ação pedagógica.

Conforme destacado por Zabalza (1994), o diário não é apenas uma ferramenta longitudinal, mas também histórica. De acordo com Cordeiro Alves (2004), a escrita no diário

carrega as características do autor, refletindo a evolução pessoal e profissional do mesmo ao longo do tempo. Sendo um registro cronológico, o diário também reflete a evolução das aprendizagens que se sucedem.

As potencialidades do diário de bordo ser uma ferramenta para transformar a prática (Martin e Pórlan, 2004). O seu emprego serve para esclarecer concepções e práticas docentes, além de servir como meio para a construção de novas perspectivas sobre o ensino, leva os professores a utilizá-lo como um recurso para reformular sua atuação. Dessa forma, os diários além de possibilitarem a reflexividade, passam a assumir o papel de organizadores de uma investigação profissional genuína.

Compreendendo essa relevância, os diários de bordo desempenham um papel fundamental na atuação docente, orientando e promovendo a reflexividade sobre a prática pedagógica. Esse processo colabora substancialmente para o desenvolvimento profissional autônomo. A prática da escrita auxilia na organização do pensamento e, ao relatar as experiências vivenciadas em sala de aula, o(a) professor(a) pode analisar criticamente sua atuação, identificar desafios e buscar melhorias contínuas, traçando novas estratégias para suas futuras abordagens pedagógicas.

O registro escrito transcende a mera memória do professor, pois possibilita momentos de análise aprofundada sobre as ações desenvolvidas. Conforme destacado por Zabalza (2004), ao refletir sobre sua atuação, o docente expande seus conhecimentos e reformula sua compreensão, dado que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (Zabalza, 2004, p. 10).

Neste contexto, o diário deve ser compreendido como uma visão abrangente do percurso desenvolvido pelo(a) professor(a). Conforme destaca Almeida (2011), o ato de escrever um diário representa um registro do pensamento, funcionando como uma marca do caminho percorrido por quem escreve. Esse exercício não se limita apenas à escrita, mas envolve um processo de reflexão sobre os próprios métodos de trabalho, além de abranger uma série de aspectos que transcendem a simples construção textual, mas seu desenvolvimento pessoal e profissional (Zabalza, 2004).

### 3.4 Proposição de Guia de Diário de Bordo no ensino de História como produto educacional

Os programas de mestrado e doutorado profissionais têm como propósito central a elaboração de produtos educacionais que possuam aplicabilidade direta no ensino (área 46), na aprendizagem e nas práticas pedagógicas. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esses produtos devem estar alinhados à dissertação, garantindo coerência com o trabalho acadêmico desenvolvido. Além disso, um dos objetivos desses programas é "transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local" (CAPES, 2019).

O desenvolvimento do produto educacional está intimamente ligado ao espaço da solução, representando um resultado tangível derivado do processo de pesquisa. Para que esse produto seja eficaz e relevante, deve apresentar um conjunto de características essenciais, como registro, impacto e aplicabilidade, possibilitando sua disseminação e replicação na comunidade educacional (Brasil, 2019). Dessa forma, o produto pode ser incorporado aos contextos da Educação Básica, Técnica ou Superior, bem como em ambientes não formais de ensino.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de estabelecer um diálogo contínuo com o público-alvo, com o ambiente da prática profissional, com outros produtos educacionais semelhantes, além de considerar os resultados obtidos nas avaliações e validações de protótipos. Conforme destaca Farias (2019), esse processo de interação deve ocorrer ao longo de toda a pesquisa, visto que a construção do produto educacional se dá de maneira interativa, iterativa e incremental, garantindo a sua efetividade e aderência às necessidades educacionais.

Interativa porque requer observação do universo que permeia o problema e interação com as pessoas envolvidas. Iterativa porque a solução requer “idas e vindas” a fim de elaborar e reelaborar a compreensão do problema e a construção da solução. Incremental pois novas informações podem ser adicionadas ao longo do tempo (Farias, 2019, p.15).

O material didático intitulado Guia para Elaboração de Diário de Bordo no ensino de história (APÊNDICE D) tem como propósito auxiliar docentes dos anos iniciais, oferecendo itens “orientadores”, sendo eles: plano de ensino, diário de aula, reflexões e avaliação. Desse modo, possibilita a construção do diário de bordo para a realização de registros escritos com foco no ensino de história.



É importante ressaltar que a criação de um guia destinado aos professores e professoras auxilia como uma ferramenta pedagógica que facilita na organização do ensino, possibilita a reflexão da prática docente e vislumbra o ensino aprendizagem baseada na consciência histórica. Ele articula conteúdos teóricos com atividades práticas e ajuda o professor a repensar sua prática e adaptar seu planejamento à realidade escolar, promovendo a qualidade da aprendizagem histórica. Dessa forma, o desenvolvimento desse Guia para Elaboração de Diário de Bordo foi permeado pelo desafio de elaborar um material que atendesse às necessidades dos docentes, contribuindo para sua formação contínua e aprimoramento dos registros escritos.

A proposta central das atividades contidas no Guia para Elaboração de Diário de Bordo é incentivar os docentes a utilizá-las diariamente, favorecendo um processo pedagógico reflexivo e dialógico que potencialize os resultados no ensino de história e no desenvolvimento profissional.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Ao olhar do criador somos irmãos  
Uma andorinha só não faz verão  
É no gesto solidário que você pode estender a mão  
A gente precisa um do outro pra lutar  
A gente precisa um do outro pra vencer  
A gente precisa um do outro para fortalecer  
(Xandé de Pilares)*

Nesta seção será apresentada características e os caminhos da investigação para responder os problemas de pesquisa: Em que medida a prática da reflexividade, mediada pela escrita cotidiana no diário de bordo, contribui com o ensino de História nos anos iniciais? E como a produção sistemática desses registros favorece o desenvolvimento profissional docente, no que se refere à construção de uma postura reflexiva sobre a própria prática? Assim, serão apresentados o contexto, a caracterização, o local e as participantes envolvidas na pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem fenomenológica de pesquisa. A fenomenologia como abordagem de pesquisa volta-se à compreensão de aspectos subjetivos de práticas sociais mediante a aproximação intensa em torno do universo de significação de sujeitos envolvidos numa problemática de pesquisa. Essa aproximação é necessária para entender como e que tipos de sentidos são construídos por diferentes sujeitos a partir das relações que estabelecem habitualmente com o mundo cultural, com os acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Nesse sentido, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os sentidos e significados atribuídos a tais experiências são, portanto, elementos importantes na pesquisa de base fenomenológica. Assim sendo, a unidade central de análise da pesquisa mediante a qual as experiências se constituem como fenômeno relevante, significativo e pertinente.

Na pesquisa de base fenomenológica a realidade é intersubjetivamente construída. Etimologicamente, fenômeno é tudo aquilo que se mostra e constitui uma unidade concreta na qual a consciência, a subjetividade e o princípio relacional se encontram como dispositivos e categorias que perfazem os estados de expressão de um determinado objeto-sujeito de pesquisa. Assim sendo, esta pesquisa está associada à natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa produz-se na relação com os processos de fabricação de sentido que os sujeitos elaboram em suas relações com o mundo da cultura que lhe é próprio. A pesquisa qualitativa tem sua popularização nos anos setenta, no Brasil, através de questionamentos em torno do método de investigação utilizado para as ciências físicas e naturais, que considerava uma realidade quantificável e mensurável, deveria, também, servir para as ciências humanas.

As bases sócio-históricas da pesquisa qualitativa têm forte influência de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e de Max Weber (1864-1920) quando, em suas pesquisas, partiram em busca de novas metodologias de estudo para os fenômenos humanos e sociais. Para eles, tais fenômenos são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Ambos sugerem que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica o método compreensivo, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em conta as particularidades dos fenômenos e suas redes de relações. Nesse contexto, observa-se que a pesquisa qualitativa se apresenta da seguinte forma:

Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (André, 1995, p. 17).

Por isso mesmo, essa abordagem é denominada qualitativa defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É, pois, uma pesquisa naturalista, porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental.

No estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente o método utilizado é o etnográfico. A etnografia tem como objetivo a tentativa de descrição densa da cultura. Nesse sentido, o etnógrafo analisa diferentes formas de interpretações da vida, de compreensão do senso comum e os diversos significados atribuídos pelos indivíduos que estão participando da experiência analisada. Tais análises precisam ser descritas de maneira clara e objetiva para que o leitor compreenda. Logo, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição das crenças, valores, linguagens e significados apresentados por um determinado grupo social como prática social estruturada. Quando a etnografia é aplicada à educação é necessário que haja uma adaptação, pois não se utiliza a etnografia no seu sentido estrito, e sim estudos do tipo etnográfico aplicados à educação (André, 2012).

Para este trabalho etnográfico foi feito o uso de técnicas da observação participante e os diários de bordo, segundo André (2012), tradicionalmente associadas aos trabalhos do tipo etnográfico em educação. A observação participante, como meio para compreensão da realidade, é uma técnica muito utilizada pelos/as pesquisadores/as que realizam a abordagem qualitativa da realidade. Ela implica a inserção do/a pesquisador/a no interior do grupo observado, tornando - se parte dele e interagindo por longos períodos com os/as participantes. A proximidade entre os interlocutores propiciada pela observação participante é realçada por Minayo (2013) como uma virtude e uma necessidade, pois contribui para o exercício do/a pesquisador/a de se colocar no lugar do outro. A análise de documentos consistiu em confrontar teórica e conceitualmente as narrativas, as práticas e os modos de experimentar (vivenciar) a reflexividade docente através dos diários de bordo sobre o ensino de história, efetuadas pelos sujeitos da pesquisa a respeito do objeto central da pesquisa.

## **4.2 Local da pesquisa**

Reconhecer o espaço que constitui o sujeito é reconhecer o sujeito construtor de seu espaço e, assim, autor de seu fazer e de sua subjetividade. O contexto formal de realização da pesquisa foi no Município de Santana, no Estado do Amapá. Segundo maior município do Estado, que atualmente conta com cerca de 118.353 mil habitantes (conforme último censo de 2024). Santana é conhecida como porta de entrada fluvial do Estado. Em seus portos, chegam e partem navios e barcos que fazem linha para Belém (PA) e outras cidades do Pará e da Região Norte. Também possui o porto específico para receber navios cargueiros de grande porte de bandeira internacional.

De acordo com o QEdu (Portal de dados educacionais brasileiros da Educação Básica) da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2024 foram matriculados na rede municipal urbana e rural do município de Santana aproximadamente 9.271 alunos no segmento dos anos iniciais. Abaixo a figura da Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira (Figura 1)

Figura 1: Escola Iranilde de Araújo Ferreira



Fonte: Correio Amapaense (2025)

A Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira foi inaugurada em 25 de abril de 2003. O nome da instituição é uma homenagem à Sra. Iranilde de Araújo Ferreira, professora dedicada e conhecida por seu trabalho educacional no município de Santana. No ano de 2025 completando 22 anos de sua criação, foram matriculados 384 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais<sup>1</sup>.

A escola tem um amplo espaço físico, teve sua última reforma no ano de 2024, sendo constituído por um prédio de dois andares, além da quadra coberta e de área verde. O prédio contempla 14 (quatorze) salas de aula, uma sala de multimídia, o laboratório de informática, uma sala de atendimento educacional especializado, a secretaria, a sala da gestão e a sala da coordenação pedagógica. Nesse prédio, está localizado, um pátio interno destinado a entrada dos alunos e culminâncias de projetos.

A escola desenvolve ações de formação continuada de seus professores por meio de reuniões periódicas. Em um desses momentos, o tema da pesquisa foi trazido pela coordenação pedagógica da escola e pela pesquisadora para apresentação ao grupo de professores. Buscava-se refletir que registros podiam ser feitos pelos professores e quais seriam as contribuições dos mesmos para a melhoria das práticas educativas dos professores que os utilizassem. Além de apresentar prioritariamente a temática “diários de bordo”, realizou-se a leitura e debate a respeito do tema “O papel do registro na formação do educador” (Madalena Freire, 2008) (Anexo B), que tratava do assunto. Mobilizados pelos

<sup>1</sup> <https://qedu.org.br/escola/16010302-esc-mul-iranilde-de-araujo-ferreira/censo-escolar>.

debates e a partir da primeira aproximação, um grupo de professoras manifestou o desejo de escrever seus diários. A iniciativa foi incentivada pela escola embora não tenha sido instituída como prática a ser adotada por todos os professores.

#### **4.3 Os sujeitos da pesquisa**

O grupo de sujeitos que participaram da pesquisa é composto por 7 (sete) professoras, da Rede Pública Municipal da cidade de Santana/AP. Foram, pois, produzidos e analisados sete (sete) diferentes diários de bordo, no período de dois bimestres no ano de 2025.

#### **4.4 Critérios éticos**

Esta pesquisa respeitou os critérios e protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP), segundo as normas da resolução nº 510/2016. Com o parecer favorável CAEE: 88360325.3.0000.0003 (ANEXO A).

#### **4.5 Instrumentos da pesquisa**

As informações sobre as percepções das participantes da pesquisa foram coletadas por meio do questionário denominado - Questionário Inicial (APÊNDICE B), respondido pelas professoras, individualmente, no primeiro encontro com a pesquisadora na escola. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário possibilita “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações evidenciadas”. Considerando essa visão, esse instrumento foi elaborado com somente com questões subjetivas visando compreender as percepções das participantes, especialmente em relação: a) ao ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental; b) reflexividade docente; c) diário de bordo e d) desenvolvimento profissional.

Para manter o anonimato das professoras durante a análise dos dados e para assegurar a preservação de suas identidades e respeitar os princípios éticos, optou-se pelo uso de pseudônimos acompanhados de uma identificação referente ao ano escolar em que atuam. Assim, a codificação estabelecida ficou disposta da seguinte maneira: P1 (professora do 1º ano), P2 (professora do 1º ano), P3 (professora do 2º ano), P4 (professora do 2º ano), P5 (professora do 3º ano), P6 (professora do 4º ano) e P7 (professora do 5º ano). Essa

nomenclatura será empregada em todo o texto sempre que forem referidos os registros ou as percepções das participantes.

O primeiro encontro foi realizado com as participantes da pesquisa e todas se fizeram presentes. Iniciamos com uma acolhida e realizamos o diálogo a partir do livro “Alice no País das maravilhas” (Carroll, 2020). Figura 2.

Figura 2: diálogo a partir do livro



Fonte: Autora, 2025.

Foi feita uma discussão intencional de um dos trechos do livro: "Você pode me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?" A analogia da conversa entre Alice e o Gato Cheshire com a escrita em um diário de bordo é que, sem um objetivo ou direção definida, as anotações no diário perdem seu propósito ou utilidade, assim como escolher um caminho sem saber o destino final,

O Gato responde: "Isso depende muito de para onde você quer ir."

Alice diz: "Eu não sei para onde ir."

O Gato conclui: "Então, não importa o caminho que você pegue".

(Carroll, 2020, p. 69)

O trecho do livro ressalta que, para que um diário de bordo seja eficaz, é crucial ter um objetivo claro. sem um destino ou meta, o diário se torna apenas um repositório aleatório de pensamentos ou eventos sem um eixo central que permita, posteriormente, avaliar o progresso, aprender com a experiência ou corrigir a rota.

Na sequência foi organizado uma apresentação em mídias para mostrar o passo a passo de como utilizar o guia. Figura 3.

Figura 3: Apresentação em mídias sobre o Guia Diário de Bordo para o Ensino de História



Fonte: Autora, 2025.

Após a compreensão da intencionalidade do guia, as docentes responderam a um questionário inicial (APÊNDICE B). Posteriormente foi entregue a cada professora um kit “Guia Diário de Bordo no Ensino de História” (Figura 4).

Figura 4: Kit com materiais didáticos para a elaboração do Guia, entregue as professoras



Fonte: Autora, 2025.

O kit que as professoras receberam foi composto: pelo classificador, um Guia de Proposição de Diário de Bordo (impresso e encadernado), um caderno brochura e uma caneta



esferográfica. Foi cuidadosamente elaborado para apoiar o processo de produção do diário de bordo, entendido aqui como uma ferramenta essencial da pesquisa e, sobretudo, de desenvolvimento profissional (Figura 5).

Figura 5: Materiais do Kit didático entregue as professoras



Fonte: Autora, 2025.

A partir deste momento, as professoras já puderam iniciar a construção dos seus próprios diários, utilizando o material do kit como suporte. O diário não é um relatório, tampouco um registro burocrático; ele é um espaço formativo, reflexivo e autoral. (Alves, 2001. p. 224)

#### 4.6 Procedimentos para produção e coleta de dados

Na primeira fase da pesquisa foi apresentado o projeto à gestão da escola e solicitado um encontro com os professores, para apresentá-lo. Nesse momento, os professores foram convidados e motivados a participar, por meio da explanação e quanto aos benefícios da pesquisa.

Em seguida, foi apresentado o TCLE (APENDICE A), que foi lido e assinado pelas professoras que aceitaram participar da pesquisa. A pesquisadora informou as participantes que, para socialização dos dados produzidos na dissertação de pesquisa, como em eventos e publicações, seriam utilizados nomes fictícios, a fim de preservar as suas identidades.

Na segunda fase, conforme explica, André (2012) ocorreu a “delimitação do estudo”; momento em que foi coletado os dados, constituídos pelas respostas dos questionários inicial (primeiro momento) e a entrega dos diários escritos e o questionário final (segundo momento).

No primeiro momento foram lidos minuciosamente os sete questionários respondidos. Como aporte, foi baseado nos fundamentos da fenomenologia durante a leitura do material selecionado. Se buscou compreender em profundidade a relação entre o desenvolvimento profissional, reflexividade docente e o ensino de História no âmbito dos anos iniciais.

O entendimento da problemática da pesquisa ampliou em sobremaneira. Quando se foi para a leitura dos registros escritos, o conteúdo nos diários de bordo, desvelava as práticas, as percepções, as reflexões completamente inovadoras, relevantes e significantes à compreensão do objeto de pesquisa. Foi, então, que recorreu ao cruzamento de informações e, a partir de nova leitura, se passou a fazer recortes nas fontes, fragmentos que traduziam as unidades de sentido e de ação reflexiva do grupo de professoras envolvidas no estudo.

Neste processo, percebendo nos relatos das aulas e nas ações escritos e registrados nos diários de bordo, ser um material rico para confirmação e/ou negação daquilo que é reconhecido ou não pelas autoras como significativo, relevante e pertinente na relação entre desenvolvimento profissional e reflexividade docente no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a quarta sessão desta dissertação associa esse tipo de pesquisa a elementos da pesquisa fenomenológica para demonstrar ser indispensáveis para a efetivação de uma pesquisa aplicada. Neste trabalho, buscou-se fazer um estudo científico voltado a solucionar um problema específico, não servindo apenas para gerar um novo conhecimento, mas também para publicá-lo na prática, intervindo na realidade como o proposto no desenvolvimento profissional docente, foco deste trabalho de mestrado.

#### **4.7 Análise e compilação dos dados**

Os dados foram codificados (para manter o anonimato dos sujeitos), analisados e revisados, apenas pela pesquisadora responsável. Para o tratamento dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009), realizada em três etapas: (1) pré-análise: identificação e sistematização das informações através de leitura flutuante do corpus dos questionários e os diários de bordo; (2) seleção das unidades de análise: identificadas pela frequência e relevância implícita e, (3) categorização: contendo as unidades de análise e compondo o conjunto de significados que atendem aos objetivos do estudo. Os dados também podem ser visualizados no formato de texto, figuras e quadros com resultados obtidos por meio da pesquisa, que fez uso do pacote LibreOffice 7.5.0 e do mapa conceitual foi utilizado o XMind 24.04.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações.  
(Trem Bala)*

Esta seção dedica-se à análise dos dados produzidos ao longo da investigação, articulando resultados e discussão de forma integrada. Parte-se do entendimento de que os dados não se esgotam em sua apresentação descritiva, mas constituem elementos interpretativos que ganham sentido à medida que dialogam com o referencial teórico mobilizado e com as experiências concretas das docentes participantes. Assim, os resultados aqui apresentados são tomados como base para uma reflexão que busca compreender os indícios atribuídos pelas professoras às suas práticas, aos processos formativos vivenciados e às concepções que orientam o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Organizada em três subseções interdependentes. A primeira analisa os conhecimentos prévios das participantes, obtidos por meio do questionário inicial (Apêndice B), composto por questões abertas que buscaram compreender suas percepções acerca do ensino de História, da reflexividade docente, do uso do diário de bordo e do desenvolvimento profissional docente. A segunda subseção aborda a produção e a escrita do diário de bordo pelas professoras, orientadas pelo Guia de Diário de Bordo no Ensino de História (Apêndice D). Por fim, a terceira subseção analisa as respostas ao questionário aplicado após a utilização do diário de bordo (Apêndice C), possibilitando identificar indícios de ressignificação das práticas e desenvolvimento profissional das docentes.

Considerando os dados dispostos no questionário inicial, constata-se que o grupo de participantes desta investigação é composto integralmente por mulheres, todas com formação inicial concluída, mas nenhuma com graduação em História. O tempo de atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental varia entre três e dezoito anos de experiência, o que sugere trajetórias profissionais heterogêneas, atravessadas por diferentes contextos formativos e práticas pedagógicas.

A partir da leitura detalhada das respostas fornecidas pelas participantes nos três instrumentos e da análise de conteúdo, emergiram 3 (três) categorias após a codificação e análise dos assuntos dentro do contexto da pesquisa: O ensino de História nos anos iniciais, a ferramenta didática diário de bordo e Reflexividade e Desenvolvimento profissional docente.

A análise de conteúdo, consiste na exploração dos instrumentos, um conjunto de técnicas com objetivo de adquirir métodos com o intuito de descrever os conteúdos das mensagens, além de contribuir para a identificação das unidades de registros e de contextos presentes na pesquisa (Franco, 2025). No Quadro 2, temos as categorias e temas que surgiram a partir da análise de conteúdo e das questões norteadoras da pesquisa.

Quadro 2: Categorias após a análise de conteúdo

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>	<b>Análise dos elementos</b>
Ensino de história nos anos iniciais	Conhecimentos	Descrição das professoras sobre o ensino de História
Ferramenta didática diário de bordo	Registros	Descrição quanto aos registros escritos
Reflexividade e desenvolvimento profissional docente	Professor(a) reflexivo	Expressa a prática de refletir no fazer docente
	Formação contínua	Sintetiza as transformações ocorridas no percurso das docentes durante a carreira docente

Fonte: Autora, 2025

### 5.1 Categoria Ensino de História nos anos iniciais

Durante a análise de conteúdo foi realizada a definição das categorias. procedeu-se à definição e organização dos elementos analisados a partir dos princípios da categorização, entendida como um processo de classificação que agrupa dados segundo critérios de semelhança. Conforme Bardin (2015), cada categoria constitui uma rubrica que reúne elementos com características comuns, permitindo apreender regularidades e singularidades presentes no corpus analisado. Nesta etapa inicial, foram examinadas as respostas ao questionário com questões abertas, nas quais as professoras refletiram sobre o ensino de História, o diário de bordo, a reflexividade docente e o desenvolvimento profissional.

O Quadro 3 apresenta o corpus de análise decorrente da etapa pré-análise e tratamento dos resultados. Foram Sete (7) participantes da pesquisa que responderam à pergunta sobre “Como você analisa o ensino de História nos anos iniciais?”. Organizados em colunas, categorizados, com tema, participante, descrição de cada respostas, unidades de contexto e de registros.

Quadro 3: Descrição do tema ensino de história

Como você analisa o ensino de História nos anos iniciais?					
CATEGORIA	TEMÁTICA	PROFESSORAS ENVOLVIDAS	DESCRIÇÃO	UNID. DE CONTEXTO	UNID. DE REGISTRO
Ensino de História	Conhecimentos	P1	“O ensino de história nos anos iniciais é <b>um resgate da história</b> , trata da infância, da história local, da vivência e das mudanças”.	“é um resgate da história”	- Resgate
		P2	“O ensino de história nos anos iniciais <b>sendo importante pois aborda a história global, os conhecimentos locais e a diversidade existente em nossas regiões, no país e na localidade</b> ”.	“aborda a história global, os conhecimentos locais e a diversidade existente em nossas regiões, no país e na localidade”.	- História global - Conhecimentos locais - Diversidade
		P3	“O ensino de história para os anos iniciais é <b>necessário e fundamental como qualquer outro componente, pois explora vários conhecimentos do cotidiano em consonância com as</b>	“necessário e fundamental como qualquer outro componente”  “as vivências dos alunos”.	- Necessário Fundamental - As vivências dos alunos

			<b>vivências dos alunos”.</b>		
		P4	<b>“É importante para o desenvolvimento social dos alunos, interligando a história global com a história local e as vivências dos alunos”.</b>	<b>“importante para o desenvolvimento social as vivências dos alunos”.</b>	- Importante - Desenvolvimento social - Vivência dos alunos
		P5	<b>“É importante para o desenvolvimento social e a formação crítica e consciente dos indivíduos em sociedade”.</b>	<b>“importante para o desenvolvimento social e a formação crítica”</b>	- Importante Desenvolvimento social - Formação crítica
		P6	<b>“É fundamental para a compreensão dos indivíduos inseridos na sociedade como seres participativos e atuantes”.</b>	<b>“fundamental indivíduos inseridos na sociedade como seres participativos e atuantes.</b>	- Fundamental - Indivíduos Sociedade - Participativos e atuantes

		P7	“É <b>essencial, de suma importância</b> ; para os alunos do 5º ano em adquirir novos conhecimentos e explorar a <b>críticidade</b> ”.	“ <b>essencial, de importância</b> , adquirir novos conhecimentos; explorar a <b>críticidade</b> ”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essencial</li> <li>- Conhecimentos</li> <li>- Críticidade</li> </ul>
--	--	----	--	--	---

Fonte: Autora, 2025

As narrativas das professoras revelam percepções que compreendem o ensino de História nos anos iniciais não apenas como um componente curricular formal, mas como um espaço formativo dotado de sentido para a prática pedagógica. As unidades de registro analisadas evidenciam à formação de uma consciência histórica crítica, à compreensão do sujeito como integrante e agente de uma coletividade, à valorização do cotidiano como dimensão constitutiva do conhecimento histórico e à centralidade das vivências dos alunos no processo de aprendizagem.

As expressões das professoras P1, P2, P3, P4, P5, P6 E P7 como “resgate”, “conhecimentos locais”, “vivência dos alunos”, “formação crítica”, “participativos e atuantes” e “críticidade”, foram unânimes em um entendimento ampliado sobre a função formativa do ensino de História, distanciando-se de perspectivas restritas a uma abordagem conteudista ou meramente cronológica. Ao afirmarem que a História é necessária “como qualquer outro componente”, as professoras reafirmam sua legitimidade epistemológica e sua relevância para a formação integral dos estudantes, mesmo nas etapas iniciais da escolarização.

Essas concepções evidenciam que ensinar História ultrapassa a transmissão de informações factuais, configurando-se como um processo voltado à formação de sujeitos historicamente conscientes e críticos. Nessa perspectiva, a valorização das experiências vividas e a possibilidade de inclusão dos alunos como sujeitos históricos emergem como elementos centrais da prática pedagógica, em consonância com as reflexões de Pinsky (2004) sobre a importância de um ensino de História que promova a inclusão histórica e a problematização do passado.

## 5.2 Categoria Ferramenta didática Diário de bordo

A categoria Ferramenta didática Diário de Bordo evidencia o lugar atribuído ao diário no cotidiano pedagógico das professoras participantes, revelando-o, predominantemente, como um instrumento metodológico de caráter organizativo e documental. Nas narrativas analisadas, o diário de bordo é reconhecido como espaço de registro das ações desenvolvidas em sala de aula, embora ainda não seja plenamente compreendido como uma ferramenta formativa capaz de sustentar processos sistemáticos de reflexão sobre a prática docente.

Quadro 4: Descrição do tema Ferramenta didática Diário de bordo

Você conhece a ferramenta didática “diário de bordo”? Como a conceitua?				
CATEGORIA	TEMÁTICA	DESCRIÇÃO	UNID. DE CONTEXTO	UNID. DE REGISTRO
Ferramenta Didática Diário de bordo	Registro	P1 - Sim, seria um caderno onde registro o desenvolvimento e as ações das aulas.	"Sim, seria um caderno de registro e desenvolviment o"	- Registro
		P2- Sim, é um caderno onde anoto o que foi mais importante na aula e as intercorrências.	"Sim, como um caderno onde anoto"	- Anotação
		P3 - Não, mas acredito que seja um caderno onde registro minhas ações e dos alunos durante as aulas.	"Sim, caderno onde registro o planejamento, observações "	- Ações
			"Sim, caderno para registrar os acontecimentos "	- Registro
		P6- Sim, mas nunca usei. Acredito que seja um caderno	"Sim, um caderno para	



		<p><b>para registrar os acontecimentos das aulas.</b></p> <p><b>P7 - Sim, é um caderno onde se registram os acontecimentos de cada aula; deve ser usado diariamente.</b></p>	<p><b>registrar e que deve ser usado diariamente"</b></p>	
	<b>Artefatos</b>	<p><b>P4 - Sim, um caderno para registros dos acontecimentos/moments das aulas, podendo incluir fotos, comunicados, relatórios e planejamentos.</b></p> <p><b>P5- Sim, e já utilizei. É um caderno onde registro, o planejamento, observações, avaliações e demais informações da ação docente.</b></p>	<p><b>"podendo incluir fotos, comunicados, relatórios e planejamentos."</b></p> <p><b>"Registro, o planejamento, observações, avaliações"</b></p>	<p>- Fotos, comunicados, relatórios e planejamento</p> <p>- Planejamento, observações, avaliações</p>

Fonte: Autora, 2025

A leitura dos escritos das participantes permite um delinear de elementos distintos associados ao diário de bordo, no qual sobressai sua função mais imediata: a de registrar acontecimentos, atividades e encaminhamentos da rotina escolar. Contudo, observa-se a ausência, em grande parte das narrativas, do reconhecimento explícito do diário como dispositivo pedagógico voltado à análise crítica da ação docente. Essa compreensão restrita indica diferentes níveis de apropriação da ferramenta, os quais revelam nuances importantes na forma como o diário é incorporado ao fazer pedagógico das professoras.

As declarações das professoras P1, P2, P3, P6 e P7 evidenciam uma concepção recorrente do diário de bordo como um “caderno de registro”, “caderno de anotações”, “caderno de ações”, compreendido essencialmente como um objeto físico destinado ao registro de aspectos cotidianos da prática escolar. A recorrência do termo “caderno” nas falas sugere uma leitura predominantemente instrumental do diário, fortemente vinculada à sua materialidade e à função de organização das informações, em detrimento de seu potencial reflexivo e formativo.

Essa forma de apropriação, centrada prioritariamente no acúmulo de registros, tende a esvaziar a dimensão reflexiva do diário de bordo, limitando sua contribuição para a análise crítica da prática. Conforme assinalam Schön (1992) e Zeichner (2003), a reflexão sobre a ação constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento profissional docente, uma vez que possibilita ao professor interpretar suas experiências, questionar pressupostos e ressignificar suas escolhas pedagógicas. Quando o diário é utilizado apenas como instrumento de registro, perde-se a oportunidade de convertê-lo em um espaço formativo de investigação da própria prática.

Embora o diário de bordo esteja presente no repertório das professoras como uma ferramenta conhecida, mas sua intencionalidade está centrada na organização de artefatos. Parecem auxiliá-las a visualizar e compreender melhor determinadas situações do cotidiano da sala de aula e do fazer/fazer-se docente, são complementares à escrita e favorecem a memória, revelando detalhes que, talvez, não pudessem ser lembrados somente por meio dos registros. Os “artefatos” também indicam o que é relevante para as professoras. Obviamente, não se cola tudo no diário, mas sim aquilo que adquiriu algum significado para elas. Como podemos observar pelos “artefatos” citados pelas P4 e P5. Segundo Zabalza (2004), o diário pode servir como um espaço para registrar percepções e ideias mais amplas, indo além das atividades diretamente ligadas ao ensino.

### **5.3 Categoria Reflexividade e desenvolvimento profissional docente**

Quando questionadas sobre o que entendiam por “Reflexividade” e “desenvolvimento profissional docente” emergiram as seguintes respostas.

Quadro 5: Descrição do tema reflexividade e desenvolvimento profissional docente

Como analisa seu desenvolvimento profissional ao longo da prática docente?				
CATEGORIA	TEMÁTICA	DESCRIÇÃO	UNID. DE CONTEXTO	UNID. DE REGISTRO
Reflexividade docente e desenvolvimento profissional	Professor(a) reflexivo(a)	<b>P1- “Eu refletir</b> sobre minhas práticas, repensar falhas metodológicas que precisavam ser ajustados.”	“eu refletir sobre minhas práticas’	
		<b>P2 - “Refletir</b> sobre a prática mostrando o que deu certo e o que precisava melhorar.”	“a refletir sobre a prática”  “analisar situações”	- Refletir
		<b>P3 - “Analisar as situações do cotidiano escolar e buscar soluções e melhorias a partir dos pontos positivos e negativos”.</b>	“analisar, pensar e tomar decisões”	- Analisar
		<b>P4 - “Analisar, pensar e tomar decisões a partir das reflexões”.</b>	“Constante observação e análise”	- Analisar
		<b>P5 - “Como consciência do ato, de estar em constante observação e análise das ações docentes”.</b>	“Analisar e refletir...desafios e potencialidades”	- Constante
		<b>P6 - “Analisar e refletir</b> de forma detalhada minhas aulas, sobre estratégias, desafios e potencialidades.”	“Pensar e analisar minhas ações”	- Observação
				- Pensar

		<b>P7 - “Pensar e analisar minhas ações na minha prática docente”</b>		
	Formação contínua	<p>P1 - De grande valia; percebo <b>desenvolvimento contínuo com novos conhecimentos e aperfeiçoamento pessoal e profissional.</b></p> <p>P2 - Vejo-me como uma janela aberta a <b>novos conhecimentos e aprendizados.</b></p> <p>P3 - Sou proativa, busco pesquisar e novas experiências para <b>aperfeiçoar minha profissão.</b></p> <p>P4 - Tenho grande potencial de <b>crescimento pessoal e profissional; busco constantemente ser uma excelente professora.</b></p> <p>P5 - Estou em <b>constante aprendizado</b>, como <b>professora pesquisadora</b> em busca de novas experiências.</p> <p>P6 - Vejo-me melhor e com bons resultados; sou <b>proativa, pesquisadora e crítica da própria prática.</b></p>	<p><b>“desenvolvimento contínuo ... aperfeiçoamento pessoal e profissional”.</b></p> <p><b>“novos conhecimentos e aprendizados”</b></p> <p><b>“novas experiências para aperfeiçoar”</b></p> <p><b>“crescimento pessoal e profissional”</b></p> <p><b>“constante aprendizado”</b></p> <p><b>“pesquisadora e crítica da minha prática”</b></p> <p><b>“evolução... novos conhecimento”</b></p>	<p>- Desenvolvimento</p> <p>- Conhecimentos</p> <p>- Experiência</p> <p>- Crescimento</p> <p>- Aprendizado</p> <p>- Pesquisadora</p>

		<p>P7 - Analiso como <b>uma constante evolução; busco novos conhecimentos</b> que agreguem à prática docente.</p>		
--	--	---	--	--

Fonte: Autora, 2025

A análise do material evidencia que a categoria Professor(a) reflexivo(a) articula-se de forma substantiva à temática da reflexividade docente, assumindo centralidade nas narrativas das professoras participantes. As unidades de contexto das falas de P1, P2, P3, P6 e P7 revelam que a reflexão é compreendida como um movimento intencional e ativo no exercício da docência, manifestando-se em expressões recorrentes como “eu refletir sobre minhas práticas”, “a refletir sobre a prática”, “analisar situações”, “Analisar e refletir...desafios e potencialidades”, “Pensar e analisar minhas ações”. Tais enunciados indicam que as docentes reconhecem a reflexão como parte constitutiva do fazer pedagógico, e não como um exercício eventual ou desvinculado da prática.

O estudo das falas sugere a existência de sentidos compartilhados entre as participantes, sobretudo no que se refere à compreensão de que refletir implica examinar criticamente as próprias ações e os contextos nos quais elas se desenvolvem. Nesse contexto, observa-se uma aproximação com a formulação de Schön (1992) acerca do profissional reflexivo, entendido como aquele que pensa sobre sua prática na ação e sobre a ação, com vistas à sua transformação contínua.

A reflexividade, tal como expressa pelas professoras, apresenta-se, portanto, como um processo dinâmico de problematização da prática, no qual a experiência cotidiana se converte em objeto de análise e aprendizagem. Esse movimento favorece a construção de uma postura reflexiva diante do próprio trabalho, permitindo que a docente reconheça limites, potencialidades e possibilidades de ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Na segunda dimensão temática, Desenvolvimento Profissional Docente, as narrativas revelam uma concepção de aprimoramento contínuo da prática, evidenciada nas falas das P1, P4, P5, P6 e P7, por expressões como “desenvolvimento contínuo e aperfeiçoamento pessoal e profissional”, “crescimento pessoal e profissional”, “Constante aprendizado” e “Professora pesquisadora e crítica da minha prática”. Essas formulações indicam que o desenvolvimento profissional não é concebido como um estado a ser

alcançado, tampouco como resultado exclusivo de formações pontuais, mas como um processo permanente, intrinsecamente ligado à reflexão sobre a experiência e à tomada de decisões pedagógicas conscientes.

Essa compreensão converge com as reflexões de Tardif e Lessard (2005), para os quais o desenvolvimento profissional docente resulta da apropriação crítica e integrada de saberes provenientes da formação inicial, da experiência e da prática cotidiana. Nessa perspectiva, os saberes docentes não se constituem de forma linear ou acumulativa, mas se reorganizam continuamente a partir das demandas do contexto escolar e das reflexões que o professor realiza sobre sua atuação.

Entender os significados atribuídos pelas docentes às suas experiências formativas implica reconhecer, como já advertia Nóvoa (1992), que o desenvolvimento profissional não se constrói de maneira isolada, mas no entrelaçamento entre os saberes da prática e processos formativos que os reconheçam, valorizem e problematizem. As falas analisadas das P2 E P3 “Novos conhecimentos e aprendizados” e “Novas experiências para aperfeiçoar”, evidenciam que as professoras atribuem sentido formativo às experiências vividas, especialmente quando estas possibilitam a reflexão, o diálogo e a reconstrução de suas concepções sobre o ensino de História.

As narrativas permitem afirmar, ainda, que o desenvolvimento profissional docente não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos ou técnicos. Ele envolve, sobretudo, a valorização da experiência vivida, a mediação reflexiva sobre a prática e a construção de sentidos acerca do próprio fazer docente. Embora a ausência de formações específicas na área de História represente um desafio à consolidação da identidade docente, a disposição das professoras em engajar-se em processos formativos, aliada às experiências profissionais, aponta para percursos mais coerentes com os princípios da autonomia intelectual e da investigação da prática, conforme destaca Imbernón (2011).

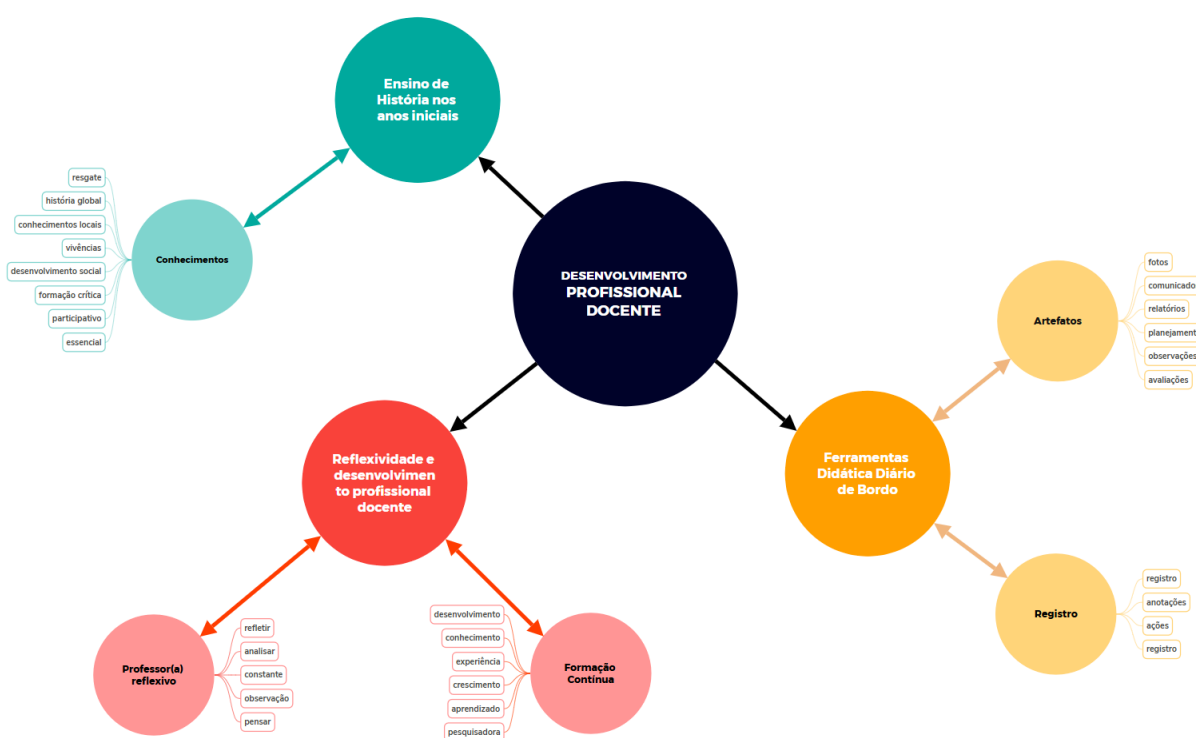
Desse modo, a articulação entre reflexividade e desenvolvimento profissional docente emerge como um eixo estruturante da prática pedagógica, evidenciando que refletir sobre o ensinar não apenas qualifica a ação docente, mas também contribui para a construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação da prática e com a aprendizagem significativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A partir da análise de conteúdo, foi elaborado um Mapa Conceitual com o objetivo de evidenciar as categorias e os temas considerados mais relevantes para a pesquisa. O mapeamento conceitual consiste na organização de diagramas que privilegiam os conceitos, suas hierarquias e as relações proposicionais estabelecidas no interior de um determinado

campo de conhecimento. Os conceitos correspondem a regularidades ou padrões identificados nos objetos de análise. Nos mapas conceituais, esses conceitos são representados simbolicamente por palavras, dispostas no interior de “caixas”. As relações entre dois ou mais conceitos são indicadas por setas, acompanhadas de conectores, geralmente verbos que permitem a construção de proposições, explicitando o tipo de relação existente entre eles (Moreira, 2017, p. 106; 109).

Na Figura 6 temos um mapa conceitual com sua organização hierárquica incluindo: ensino de história nos anos iniciais, diário de bordo e reflexividade e desenvolvimento profissional docente, categorias norteadoras da análise de dados. O ensino de história possui o tema conhecimentos. No diário de bordo o foco centrou nos registros e nos artefatos. Na reflexividade e desenvolvimento profissional docente teve destaque o professor reflexivo e a formação contínua.

Figura 6 - Mapa conceitual



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

#### 5.4 Diário de bordo - Ferramenta didática de reflexão do(a) professor(a)

Existem diversas formas de escrita de professores: os diários de classe, as cadernetas, os relatórios da turma e dos alunos, as fichas de acompanhamento, os planos de aula e os planejamentos. Estas são escritas que têm um caráter mais burocrático; são muitas vezes solicitadas aos professores de maneira obrigatória e têm, entre outras, a função de fazer cumprir as orientações da escola e dos órgãos oficiais de educação.

Será discutido, nessa seção, o que considero uma escrita mais reflexiva: os diários de bordo. Na verdade, este tipo de registro faz parte de um conjunto de documentos: dossiês, portfolios, memoriais, cadernos reflexivos, diários de aula, biografias, autobiografias; que ultrapassa a escrita burocrática e tem a intenção de registrar a prática pedagógica do(a) professor(a) e possibilita (re)pensá-la.

A ação de escrever sobre o que se passa em sala de aula contribui para uma formação mais crítica do professor e permite revelar aspectos do ato pedagógico que, sem essa reflexão, permaneceriam ocultos (Alarcão, 2003; Martin e Porlán, 2004; Zabalza, 1994). A escrita do diário está diretamente relacionada ao ato de pensar, uma vez que o processo de escrever envolve a integração de um conjunto de representações expresso em símbolos. Escrever também produz uma retomada sobre a prática e o que realmente ficou registrado. A análise dos registros escritos pelo professor permite compreender os critérios utilizados por ele ao escrever o diário de bordo. De acordo com Zabalza (1994):

A análise dos diários de professores permite compreender como funciona esse instrumento e que tipo de seleção de acontecimentos fazem os professores que participam na experiência, qual o aspecto da dinâmica de suas aulas e de sua própria experiência profissional que destacam como mais relevante. (p. 104).

De acordo com Alves (2001) analisa o diário de bordo como colaborador para o desenvolvimento profissional dos professores. O autor caracteriza os diários como sendo um instrumento de coleta de dados biográficos, chamados de documentos pessoais. Citando Yinger e Clark (1988), utiliza a definição de diário como sendo o “pensamento em voz alta escrito num papel” por meio do qual se pode compreender o que os professores pensam quando planejam ou durante qualquer outra atividade realizada por eles. Segundo Alves (2001):

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões,



sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si (p. 224).

Para Alves (2001) o fato de que muitos professores podem se opor a escrita dos diários dizendo não ter tempo, nem desejo de registrar suas práticas, mas que ao aceitar o desafio proposto seja por um pesquisador, seja por um formador, muitos descobrirão um caminho árduo, mas benéfico de desenvolvimento pessoal e profissional e descobertas relacionadas à sua prática docente.

O autor alerta para o fato de o diário não ficar restrito ao papel de autoreflexão, servindo somente para uma percepção intimista do professor em relação ao seu fazer, mas que o mesmo possa ser discutido com outros professores, com um formador ou um pesquisador, de modo que venha a transformar-se em um instrumento de reflexão, análise e autoavaliação.

Essa possibilidade do compartilhamento das experiências também é vista pelas professoras sujeitos desta pesquisa como algo relevante. Elas acreditam que o compartilhamento sobre seus registros escritos possa ser viável e que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, seu e de seus pares. Levantam a necessidade de se ter na escola espaços para esses momentos. Um dos relatos que comprovam essa afirmativa é o da Professora P2.

(...) Pode ser partilhado com as colegas de trabalho. Quando você partilha isso com as colegas, quando a gente partilha com nossos pares, serve para crescimento. A gente tem que pensar na aprendizagem e nas estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos nossos alunos pelo ensino de história (P2, diário de bordo, 2025).

Martin e Pórlan (2004) ressaltam a relevância que tem para os professores a adoção de instrumentos que permitam estabelecer vínculos significativos entre a teoria e a prática. Um dos instrumentos mais eficazes para que isso se concretize é o diário. Segundo os autores, o uso contínuo desse recurso permite compreender os pontos de vista dos professores sobre os aspectos mais importantes da dinâmica de sua profissão.

Os teóricos indicam as possibilidades que os diários assumem à medida que são sistematicamente produzidos pelos professores. A primeira delas se refere ao diário como instrumento para detectar pontos de melhorias e tornar explícitas as percepções (Martin e Pórlan, 2004, p. 25). Esta fase é marcada pela descrição da dinâmica da sala de aula por meio do relato minucioso dos distintos acontecimentos e situações cotidianas.

O fato de escrever sobre a rotina favorece o surgimento da capacidade de observação e de compreensão das ações docentes. Aos poucos, o próprio fato de escrever vai abrindo a

possibilidade de análises mais complexas. Os diários de bordo da pesquisa que apresentamos estão repletos de registros que confirmam o que foi destacado pelos autores, como podemos observar:

Ao trabalhar o objeto de aprendizagem: objetos, documentos e memórias. Eu levei uma Enciclopédia para essa aula e mediante a aula dialogada e expositiva, mostrei e expliquei como se utilizava (...). Os alunos ficaram surpresos, admirados e pediram para tocar, manusear e ler a enciclopédia (...) parecia um livro sagrado, uma relíquia. Percebi que a partir dos recursos e a metodologia, o objeto de aprendizagem vai ganhando complexividade (P3, diário de bordo, 2025).

Martin e Pórlan (2004) apontam que nesta fase o propósito está centrado em oferecer uma ideia geral e significativa do que, no ponto de vista do professor, acontece na sala de aula, descrevendo as atividades, relatando a prática e categorizando as observações feitas. Propõem que essas observações podem estar centradas no professor,

(...) Sei do compromisso em alfabetizar no 1º ano, mas, não abro mão de trabalhar de forma interdisciplinar. Sei da importância de se trabalhar o ensino de História e posso alfabetizar ensinando História (P1, diário de bordo, 2025).

e nas práticas.

(...) Como professora é gratificante ver os frutos de cada aula. Eu observo meus alunos, se emocionarem ao compartilhar memórias e experiências, onde o componente curricular de História permite uma abordagem humanizadora, torna o conhecimento mais acessível e significativo, tanto para o professor quanto para o aluno (P1, diário de bordo, 2025).

Um outro ponto abordado pelos autores se refere ao fato de que o hábito da escrita vai possibilitando reconhecer problemas, compreender dificuldades da realidade profissional, quando pouco a pouco análises mais profundas vão sendo incorporadas aos registros.

Uma outra possibilidade dos diários é ser instrumento para mudar as concepções (Martin e Pórlan, 2004, p. 43). De acordo com esses autores, as concepções que carregam regulam toda a ação do professor. Eles agem por meio daquilo que acreditam. Suas concepções sobre o aluno, sobre o papel do professor, sobre a disciplina, sobre a escola fundamentam toda a tomada de decisões. Mediante as concepções o diário pode se tornar um vantajoso instrumento, de escrita, possibilitando os professores perceberem seus pontos de vista, questioná-los e submetê-los a novas reflexões e/ou mudanças.

A viabilidade dos diários é ser instrumento para transformar a prática (Martin e Pórlan, 2004, p.57). Ao utilizar o diário para explicar suas práticas e percepções, os professores chegam ao nível em que os diários são utilizados como instrumentos de

construção de uma nova prática. Nessa perspectiva, os diários deixam de ser instrumentos de reflexão da própria prática para se tornarem os organizadores de uma legítima investigação profissional.

Zabalza (1994) propõe que o principal sentido do diário é a possibilidade dele se converter em espaço reflexivo e narrativo da ação do professor. Indica que o fato de escrever sobre a sua prática leva o professor compreender o processo de reflexão.

Ao refletir ele narrar sobre suas ações e se reconstrói em nível de desenvolvimento profissional. Esta é uma das contribuições advindas da escrita de um diário: esse processo reflexivo, em que a realidade é reconstruída narrativamente e reinterpretada a partir de suas práticas e de seus registros.

Explicitando, que o sentido dos diários é poder se aproximar do pensamento do professor, Zabalza destaca as dimensões que convertem os diários num recurso de grande potencialidade reflexiva (1994, p.93). A vertente reflexiva está ligada aos escritos, ou seja, sobre as situações vividas na escola, com os alunos, a forma como se conduziu e se refletiu sobre uma aula. Um exemplo dessa vertente pode ser dado pelos trechos extraídos dos diários das professoras:

Iniciamos o estudo do Objeto de conhecimento com o tema “Varal das minhas memórias”. Organizei uma roda de conversa e as crianças relataram vários momentos da linha do tempo delas e momentos com seus familiares (apesar de terem 6 e 7 anos, mas eles percebem a sua história). Acredito que essa aula foi enriquecedora pois foram momentos ricos que contribuíram para o desenvolvimento das crianças. E desenvolvemos o estudo da História oral e memórias (P2, Diário de bordo, 2025).

História

Objeto de conhecimento: A cidade e cidadania

Atividades: 1) Exibição de um vídeo 2) Roda de conversa 3) Apresentação da Constituição Federal.

Os alunos mostraram atenção e interesse durante a aula (P5, diário de bordo, 2025).

A vertente reflexiva é marcada pela reflexão sobre si próprio; quando o professor escreve sobre o seu eu-ator, o seu eu-protagonista das ações e também quando escreve sobre o eu-pessoa, manifestando seus sentimentos, emoções, desejos. É comum encontrar nos diários analisados nesta dissertação a vertente reflexiva:

Planejei tudo com muito amor e compromisso. Trouxe a atividade de produção de desenho sobre quem faz parte da sua família? (...)E me emocionava com cada desenho, cada representação familiar e faziam com tanta alegria (...) E desenharam embalados pela música “...Família, família, papai, mamãe, titia...” de Titãs. E

começaram a cantar e fui contagiada pela emoção dessa aula (P2 Diário de bordo, 2025).

Refletindo sobre a aula de hoje, percebi o quanto foi enriquecedora para os alunos e para mim. Agora percebo claramente que todos os dias aprendo com meus alunos. Quando penso que fui boa, que dê o meu melhor, eu me surpreendo com o “mais” a “excelência” dos meus alunos (P7, Diário de bordo, 2025).

Corroborando com essa linha de percepção de Zabalza (1994); Martin e Porlan (2004); Alves (2001) que a elaboração de um registro permite ao professor se apropriar de seu contexto profissional, sob a forma de experiências, que lhe oferecem a oportunidade de refletir sobre elas, avaliá-las e enriquecê-las.

O relato detalhado de uma atividade é um instrumento que permite a exploração do pensamento e obriga os professores a representarem ao máximo o conteúdo e a forma de expressão de seu pensamento (p. 61).

Também foram levantados aspectos importantes relacionados a elaboração dos registros escritos das professoras sujeitos desta pesquisa.

1º) Permite que se trabalhem os problemas estabelecidos pelas professoras, as questões que as preocupam, as ideias sobre a sua atuação em sala, as perguntas que lhes surgem etc.

O objeto de aprendizagem foi “cidadania”, o objetivo consistia os alunos compreenderem a importância da participação coletiva para o fortalecimento de seu papel na sociedade.

Como metodologia, utilizei a “roda de conversa” para levantarmos as provocações e sensibilizações do tema. Mas me surge as perguntas: será que os alunos vão consolidar o objetivo dessa aula? Será que devo utilizar outros recursos para facilitar a compreensão? (P5, Diário de bordo, 2025).

2º) Permite que a professora se aprofunde na área de conhecimento que está trabalhado em sala, que domine cada vez mais o seu tema, aspecto este que nos parece fundamental para assegurar um bom ensino.

Tenho me perguntado: devo sistematizar os objetos de aprendizagens do Ensino de História? O ensino de História é de suma importância pois busca desenvolver uma compreensão crítica do passado para entender o presente, focando em temas como as transformações históricas, a formação da sociedade brasileira, a diversidade cultural e a relação entre passado e presente. O ensino visa estimular a reflexão sobre a ação humana ao longo do tempo e mudanças na história (P7, Diário de bordo, professora, 2025).

3º) Quando a professora começa a entender o seu trabalho, capta também quais são seus aprofundamentos e compreende como pensa, ou seja, configura-se um terreno propício para a mudança.

Situações emocionais de alguns alunos me preocuparam. Desejo, e muito, contribuir para que essas crianças avancem, que consigam superar suas dificuldades. Uma coisa que tenho aprendido ao longo de cada ano, que meu aluno é afetividade, autoestima, psicológico, cognitivo, é emocional. As mudanças / os problemas familiares / afetam sua forma de agir, de pensar, de aprender. Afetam regras, valores e posturas. Como ajudar? Converso essas situações com minha orientadora pedagógica e tentamos buscar estratégias e até intervenções pontuais em prol da garantia do direito de aprendizagem dos alunos! (P4, Diário de bordo, 2025)

4º) A professora, geralmente, começa não só a perceber, mas também a valorizar a importância de gerar “a oportunidade para aprender” nas crianças.

Hoje foi uma aula incrível, dia de culminância do projeto e nós do 1º ano organizamos a exposição “Rios de Histórias” para os pais e/ou responsáveis dos alunos.

(...) A exposição foi um sucesso, os alunos compartilharam suas experiências, seus conhecimentos sobre “barcos” (embarcações) e alguns falaram de suas vivências. (...) Foi incrível e gratificante ver a confiança e a habilidade dos alunos tão pequenos (6 e 7 anos) em apresentar seus conhecimentos para o público. (...) Não foi só uma aula, uma exposição, mas uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades importantes tanto na comunicação como no ensino de história (P2, Diário de bordo, 2025)

5º) As professoras passaram a valorizam a importância de um registro de observação (fiel aos fatos) como uma fonte de informação determinante na definição de cada planejamento.

É assim, pego os meus registros do diário de bordo, releio, vejo tudo o que foi feito, isso me ajuda a elaborar melhor meus próximos planejamentos e aulas. Me ajuda a ver quem está com dificuldade, o que eu fiz, depois se precisar tá tudo ali. Hoje lendo minhas reflexões, então penso, posso fazer assim, ir por esse caminho (P1, Diário de bordo, 2025).

6º) “A professora é uma profissional que constrói significados”. Sua eficácia de trabalho, ideias sobre o que observa etc. A elaboração dos documentos incide justamente nesses aspectos, simultaneamente.

A aula foi sobre o estudo da Certidão de Nascimento. Comecei a aula, com questões provocativas, vou possibilitando ouvir os conhecimentos prévios e após foi para a explicação e estrutura do documento. Percebi que os alunos se demonstraram admirados por conhecer cada detalhe da certidão. E a aula não terminou por aí, na outra aula, os alunos chegaram cheios de novidades e souberam dizer até que horário eles nasceram. (P3, Diário de bordo, 2025).

7º) A realização de um documento de registro leva a professora: perceber quais são os seus critérios de avaliação; perceber que tipo de intervenção dirige a cada criança ou em cada situação (se estimula, facilita, observa o que ocorre etc.).

(...) Tenho feito os registros com muita satisfação ao final de cada aula de História. Sinto-me ainda mais segura, estou mais atenta a tudo que acontece antes, durante e

após a aula, estou mais observadora das necessidades e dificuldades dos meus alunos. (...) ao registrar procuro levar em consideração o planejamento da aula, a participação dos alunos, as dificuldades enfrentadas sobre o objeto de aprendizagem, dificuldades que surgiram, valorizo hoje cada momento e cada conquista, por menor que possa parecer no final de cada aula (P6, Diário de bordo, 2025).

Por fim, as professoras relatam em seus diários as suas reflexões sobre e o sentido maior de escrever é refletir e estabelecem a relação entre a escrita de seus diários de bordo e a possibilidade de reflexão crítica de suas práticas.

### 5. 5 Indícios de desenvolvimento profissional docente

Com o objetivo de integrar as respostas das participantes ao questionário inicial e ao questionário aplicado após a utilização do produto educacional e a escrita do diário de bordo, o Quadro 6 sistematiza os entendimentos das docentes acerca dos indícios de desenvolvimento profissional. O tratamento dos resultados e sua interpretação configuram uma etapa que exige do pesquisador um movimento de inferência cuidadosamente fundamentado. Conforme assinala Bardin (2016, p. 165), esse processo deve apoiar-se nos elementos estruturantes do modelo clássico da comunicação, considerando, de um lado, a mensagem (em sua significação) e em seu código (o suporte ou canal) por meio do qual ela se materializa; de outro, os sujeitos envolvidos, isto é, o emissor e o receptor. Nessa perspectiva, a interpretação constitui o momento em que o pesquisador atribui sentido às manifestações identificadas, articulando-as de modo reflexivo ao referencial teórico que sustenta a análise. O Quadro apresenta duas questões de mesma natureza, aplicadas em momentos distintos, o que possibilita uma leitura comparativa das percepções docentes antes e depois da experiência com o Diário de Bordo.

Quadro 6 - Comparação das respostas do questionário inicial e questionário após a escrita do diário de bordo sobre o ensino de história.

PROFESSORAS	RESPOSTA INICIAL	RESPOSTA FINAL
P1	O ensino de história nos anos iniciais é um resgate da história, trata da infância, da história local, da vivência e das mudanças.	Minha visão de ensino de história entendendo que nos anos iniciais é mais importante despertar curiosidade e consciência histórica do que priorizar conteúdos extensos.

P2	O ensino de história nos anos iniciais sendo importante pois aborda a história global, os conhecimentos locais e a diversidade existente em nossas regiões, no país e na localidade.	É valorizar mais as vivências dos alunos e ressignificar o ensino de História, dando sentido ao conteúdo.
P3	O ensino de história para os anos iniciais é necessário e fundamental como qualquer outro componente, pois explora vários conhecimentos do cotidiano em consonância com as vivências dos alunos.	Entre as aprendizagens compreendi que o ensino de História não é só um conteúdo de datas e heróis, mas uma ferramenta para trabalhar consciência histórica, cidadania e sociedade.
P4	É importante para o desenvolvimento social dos alunos, interligando a história global com a história local e as vivências dos alunos.	Identifiquei e ressignifiquei mudanças na forma de abordar os objetos de aprendizagem no ensino de história a partir da relação dos conhecimentos históricos com os sujeitos históricos, os alunos.
P5	É importante para o desenvolvimento social e a formação crítica e consciente dos indivíduos em sociedade.	Com certeza, identifiquei estratégias para o ensino de história na maneira de ligar temáticas às vivências dos alunos, promovendo maior interação e apresentando objetivos claros da aula.
P6	É fundamental para a compreensão dos indivíduos inseridos na sociedade como seres participativos e atuantes.	Minhas aulas hoje sobre o ensino de história tem redirecionamento da minha prática adequando-a às necessidades dos meus alunos e mudanças da atualidade.
P7	É essencial, mas não tem a devida importância; muitos alunos do 5º ano não sabem praticamente nada sobre História, e os poucos conhecimentos são superficiais e sem criticidade.	Ministrar o ensino de história me permite a reflexão sobre a prática didática e adoção de tecnologias digitais que tornam o conteúdo mais significativo, conectando-se ao cotidiano dos alunos.

Fonte: Autora, 2025

A análise comparativa das respostas evidencia que o diário de bordo atuou como uma ferramenta de desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão nas percepções e práticas relacionadas ao ensino de História. Observa-se um deslocamento progressivo de uma abordagem centrada predominantemente na transmissão de conteúdo para uma perspectiva que valoriza a formação da consciência histórica, a problematização dos saberes escolares, o vínculo com as vivências dos sujeitos e a intencionalidade formativa voltada à cidadania. Esse

movimento revela que a escrita reflexiva possibilitou às professoras reinterpretar suas práticas e ressignificar o sentido do ensino de História nos anos iniciais.

As referências teóricas mobilizadas oferecem um quadro interpretativo consistente para compreender essa transformação. Rüsen (2001), ao discutir o conceito de consciência histórica, destaca o papel da narrativa histórica na construção de sentido e na orientação da ação humana no tempo. Barca (2000) ao tratar das trajetórias da Educação Histórica, enfatiza a importância de práticas pedagógicas que privilegiem a problematização e a construção ativa do conhecimento histórico. Guimarães (2008), por sua vez, ressalta o valor da história local como eixo articulador entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos alunos, enquanto Pinsky (2004) critica abordagens acríticas do passado, centradas na memorização de datas e heróis. O diálogo entre esses referenciais e os resultados permite compreender que a passagem de um diagnóstico inicial marcado por indícios de conteudismo e superficialidade para uma prática mais reflexiva e significativa constitui um indicador relevante de desenvolvimento profissional.

Nas respostas iniciais, as professoras P1, P2, P4 e P6 já reconheciam a importância de articular a história local e global e de considerar as vivências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nas respostas finais, essa valorização ganha densidade pedagógica, traduzindo-se em estratégias mais claras, maior intencionalidade didática, ampliação das interações em sala de aula e definição mais consciente dos objetivos de aprendizagem. Tal mudança indica que o diário de bordo contribuiu para transformar percepções em práticas pedagógicas mais estruturadas e fundamentadas.

As contribuições de Schmidt (2010) ao tratar do ensino de História local como estratégia didática para aproximar o saber histórico do cotidiano dos estudantes, ajudam a compreender esse movimento. As falas das professoras evidenciam que, ao ressignificarem suas práticas, passaram a mobilizar o contexto local como ponto de partida para a construção de sentido histórico, favorecendo o engajamento dos alunos e a aprendizagem.

As falas iniciais das professoras P3 e P7, que apontavam a superficialidade nos conhecimentos históricos dos alunos, dialogam com análises críticas sobre a forma como os conteúdos históricos são frequentemente apresentados nos materiais didáticos. Tais críticas, amplamente discutidas por Pinsky (2004) e em estudos que problematizam a “criação do fato histórico” e a abordagem canônica do passado, reforçam a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de informações. Nas respostas finais, as docentes reconhecem explicitamente a importância de superar o ensino centrado em datas e personagens, passando



a ensinar História com a perspectiva da formação cidadã e consciência histórica, em consonância com essas reflexões teóricas.

Rüsen (2001) enfatiza que a narrativa histórica constitui um meio privilegiado para a construção de sentido e da consciência histórica, enquanto Barca (2000) trata da Educação Histórica, defendem o trabalho com: recortes temáticos, memória e temporalidade como eixos centrais da prática pedagógica. As respostas finais indicam que, ao relerem e registrarem suas práticas por meio do diário de bordo, as professoras passaram a privilegiar temas que despertam interesse e produzem sentido para as crianças, adotando uma abordagem que problematize o conhecimento histórico, em vez de simplesmente transmiti-lo.

O conjunto das respostas finais aponta, ainda, para ganhos expressivos em autonomia profissional. As professoras passam a ajustar itinerários didáticos, selecionar estratégias de ensino de forma mais consciente e integrar diferentes recursos, incluindo tecnologias digitais, ao processo pedagógico. Esse repertório ampliado corresponde aos efeitos esperados da prática reflexiva, na medida em que o diário de bordo se consolida como uma ferramenta de desenvolvimento profissional, capaz de fortalecer a tomada de decisão pedagógica e a análise crítica da própria prática.

Para Guimarães (2008) a didática da História destaca a relação direta entre práticas reflexivas e a qualificação do ensino, ao evidenciar que a reflexão sistemática sobre a ação docente contribui para a melhoria das estratégias didáticas e para a construção do ensino. Nesse sentido, a transformação observada nas falas das professoras pode ser compreendida como resultado de um processo formativo em contexto, no qual a escrita reflexiva do diário de bordo favoreceu a articulação entre teoria, prática e experiência, configurando-se como um indício consistente de desenvolvimento profissional docente.

No Quadro 7 a análise comparativa das respostas iniciais e finais das professoras evidencia transformações na compreensão e na vivência da reflexividade docente ao longo do percurso investigativo.

Quadro 7 - Comparação das respostas do questionário inicial e questionário final sobre Reflexividade.

PROFESSORAS	RESPOSTA INICIAL	RESPOSTA FINAL
P1	É eu olhar para dentro de mim e analisar minhas ações.	Que eu reflita sobre minhas práticas, repensar falhas metodológicas, perceber pontos fortes e reconhecer aspectos que precisavam ser ajustados.

P2	É pensar nas situações do dia a dia da prática docente.	A refletir sobre a prática mostrando o que deu certo e o que precisava melhorar.
P3	É analisar as situações do cotidiano escolar e buscar soluções e melhorias a partir dos pontos positivos e negativos.	Buscar mais conhecimentos para cada aula.
P4	É analisar, pensar e tomar decisões a partir das reflexões.	Analisar minhas ações e identificar pontos de melhorias para que as estratégias sejam consolidadas e apreendidas.
P5	É uma ação que envolve pensar e avaliar experiências que promovem crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.	Provocou o desafio de avaliar a condução das minhas aulas, permitindo observar minhas estratégias de modo crítico e reflexivo.
P6	É a consciência do ato, de estar em constante observação e análise das ações docentes.	A perceber as dificuldades mais urgentes no ensino do componente, tornando os alunos mais reflexivos e pesquisadores.
P7	É analisar como posso melhorar minha prática de ensino e a relação de ensino-aprendizagem com os alunos.	Analisar de forma detalhada minhas aulas, alto questionamento sobre estratégias, identificação de desafios e potencialidades.

Fonte: Autora, 2025

Nas respostas iniciais, observa-se o predomínio de uma reflexão voltada ao “eu”, marcada por enunciados que enfatizam o autoconhecimento e a autoobservação, como nas falas de P1, ao mencionar a necessidade de “olhar para dentro de mim e analisar minhas ações”, e de P6, ao referir-se à “consciência do ato, de estar em constante observação”. Essa perspectiva inicial indica uma etapa incipiente do processo reflexivo, centrada na descrição da prática e na avaliação pessoal, ainda pouco articulada a um movimento sistemático de transformação pedagógica. Essa forma de reflexão aproxima-se do que Schön (1992) denomina reflexão na ação, caracterizada pelo pensar sobre as decisões e reações do professor durante ou imediatamente após o ato de ensinar. Embora fundamental para o desenvolvimento da consciência profissional, essa modalidade reflexiva tende a permanecer no plano do imediato e do descritivo, sem, necessariamente, converter-se em aprendizagem estruturada ou em reelaboração intencional da prática.

Na etapa final da pesquisa, contudo, as respostas das docentes revelam um avanço qualitativo e expressivo no modo como compreendem e exercitam a reflexão. A P1 afirma que o diário de bordo possibilitou “repensar falhas metodológicas”; P2 destaca a análise “do que deu certo e do que precisava melhorar”; e P4 menciona a identificação de “pontos de

melhoria para que as estratégias sejam consolidadas”. Essas expressões evidenciam a passagem de uma reflexão individual para uma análise estruturada e intencional, aproxima-se da reflexão sobre a ação, também descrita por Schön (1992), na qual o professor analisa retrospectivamente sua prática, planeja intervenções futuras e reelabora conscientemente suas estratégias didáticas. Nessa perspectiva, a reflexão deixa de ser um exercício individualizado e episódico para assumir a forma de um processo contínuo, sistemático e orientado à transformação do ensino.

O instrumento de registro, nesse contexto, configurou-se como dispositivo formativo potente, permitindo que as professoras transformassem suas vivências em objeto de análise e pesquisa. Por meio da escrita reflexiva, cada docente pôde narrar sua prática, revisitar decisões pedagógicas e reconhecer-se como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento profissional. Esse processo encontra ressonância nas contribuições de Marcelo García (1999), ao afirmar que a escrita reflexiva favorece o “aprender com a experiência”, convertendo o cotidiano escolar em fonte de conhecimento profissional.

Com a utilização frequente do diário de bordo, observa-se uma ampliação do olhar reflexivo, evidenciada nas respostas finais das participantes. Esse movimento pode ser compreendido como pensar sobre o próprio pensar e agir docente. Tal mudança sinaliza a passagem de uma reflexão predominantemente técnica para uma reflexão crítica e transformadora, conforme propõe Day (2001), ao relacionar o desenvolvimento profissional à capacidade do professor de aprender continuamente a partir da prática e dos contextos em que atua.

A convergência das falas indica que o diário de bordo operou como uma ferramenta de mediação reflexiva, favorecendo o diálogo entre teoria e prática e promovendo um sentimento de pertencimento a uma trajetória coletiva de aprendizagem. Nesse sentido, as professoras passam a se reconhecer como parte de um grupo em formação, compartilhando desafios, aprendizagens e processos reflexivos, o que se alinha à perspectiva de Nóvoa (1992), que compreende o desenvolvimento docente como um processo de construção identitária ancorado nas experiências vividas no espaço escolar.

A comparação entre as falas também evidencia a emergência de um sentido coletivo de que a reflexão constitui elemento central do crescimento profissional. Enquanto P3, inicialmente, compreendia a reflexão como “analisar situações do cotidiano escolar e buscar soluções”, ao final reconhece a necessidade de “buscar mais conhecimentos para cada aula”. De modo semelhante, P5 amplia sua compreensão ao afirmar que o diário “provocou o desafio de avaliar a condução das minhas aulas”. Esses fragmentos revelam um padrão de

evolução compartilhado, marcado pela consciência de aprender com a experiência, aspecto central do desenvolvimento profissional contínuo descrito por Day (2001), para quem a profissionalização docente resulta da integração entre experiência, saber e contexto.

A presença de expressões como “repensar falhas metodológicas”, “avaliar a condução das aulas” e “observar estratégias de modo crítico” indica que o processo reflexivo ultrapassou o nível descritivo inicial, alcançando a dimensão epistemológica da prática. Para Marcelo García (1999), esse movimento é o cerne da aprendizagem profissional: refletir de forma sistemática sobre a prática, registrar e reinterpretar as experiências, e transformá-las em conhecimento pedagógico aplicável.

Observam-se, ainda, rupturas expressivas das docentes: os escritos finais assumem uma linguagem mais analítica e menos centrada na dimensão emocional, sinalizando um deslocamento da experiência pessoal para uma ação pedagógica fundamentada. Esse amadurecimento profissional corresponde ao que Day (2001) descreve como desenvolvimento integral, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e éticas da docência.

Por fim, as professoras reconhecem o diário de bordo como uma ferramenta privilegiada de (re)construção da identidade profissional, ao promover o diálogo entre teoria e prática e fortalecer a autonomia intelectual. Imbernón (2000) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente implica processos de reflexão compartilhada e colaboração, aspecto que se aproxima das percepções das participantes ao reconhecerem o diário como um espaço de troca, aprendizagem contínua e construção coletiva de sentidos sobre o ensinar.

No Quadro 8 a análise comparativa entre as respostas iniciais e finais das professoras evidencia um movimento coletivo de amadurecimento no modo como compreendem o próprio desenvolvimento profissional docente.

Quadro 8 - Comparação das respostas do questionário inicial e questionário final sobre Desenvolvimento Profissional Docente.

PROFESSORAS	RESPOSTA INICIAL	RESPOSTA FINAL
P1	De grande valia; percebo desenvolvimento contínuo com novos conhecimentos e aperfeiçoamento pessoal e profissional.	Ampliou minha capacidade de reflexão crítica, planejamento e autoavaliação.
P2	Vejo-me como uma janela aberta a novos conhecimentos e aprendizados.	Contribuiu para o desenvolvimento profissional, ajudando a refletir e melhorar a prática docente.

P3	Sou proativa, busco pesquisas e novas experiências para aperfeiçoar minha profissão.	Contribuiu de forma significativa como ferramenta de registro e reflexão, ajudando a identificar minha identidade docente.
P4	Tenho grande potencial de crescimento pessoal e profissional; busco constantemente ser uma excelente professora.	Melhorei minha prática a cada aula e objeto de aprendizagem ministrado, senti-me mais confiante para ensinar e lidar com desafios.
P5	Estou em constante aprendizado, como professora pesquisadora em busca de novas experiências.	Fez refletir e buscar mudanças, valorizando ainda mais o ensino, possibilitando formação do sujeito crítico e participativo.
P6	Vejo-me melhor e com bons resultados; sou proativa, pesquisadora e crítica da própria prática.	Como forma de analisar com mais atenção o ensino de História relacionado às novas metodologias.
P7	Analiso como uma constante evolução; busco novos conhecimentos que agreguem à prática docente.	Contribuiu de forma positiva, permitindo visão ampla da prática e elaboração de aulas mais atrativas e significativas.

Fonte: Autora, 2025

Nas respostas iniciais, observa-se que as participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) descrevem seu crescimento profissional predominantemente a partir de atributos individuais e disposições pessoais, tais como ser proativa, buscar novos conhecimentos e manter-se em constante aperfeiçoamento. Expressões recorrentes como “constante aprendizado”, “proativa”, “busco novos conhecimentos” e “aperfeiçoamento pessoal e profissional” revelam uma concepção de desenvolvimento ancorada em esforços individuais e em uma lógica de melhoria pessoal contínua.

Essa perspectiva inicial dialoga com o que Nóvoa (1992) identifica como um momento inicial da construção identitária docente, no qual a profissão se estrutura, sobretudo, a partir das experiências acumuladas e de características pessoais, antes da consolidação de uma consciência mais crítica, reflexiva e coletiva sobre a docência. Para Day (2001), essa etapa é constitutiva do desenvolvimento profissional, uma vez que o percurso formativo tem início na dimensão pessoal; contudo, esse processo se aprofunda à medida que o professor passa a integrar práticas reflexivas sistemáticas e contextualizadas socialmente.

Com o uso do Diário de Bordo, ferramenta didática, as respostas finais das professoras indicam uma mudança substantiva de perspectiva. O desenvolvimento profissional passa a ser compreendido como um processo reflexivo, investigativo e,

progressivamente, coletivo. As participantes passam a associar a escrita sistemática à autoavaliação crítica, à autonomia intelectual e à possibilidade de ressignificar a própria prática pedagógica. Esse movimento aproxima-se da concepção defendida por Ponte (1998), para quem a reflexão sobre a prática constitui elemento central na constituição do professor reflexivo, capaz de transformar a experiência cotidiana em objeto de análise e aprendizagem profissional.

O Diário de Bordo emerge, nesse contexto, como um mediador entre ação e reflexão, favorecendo o diálogo entre teoria e prática. Tal compreensão reforça a perspectiva de Imbernón (2000), ao defender a formação contínua como um espaço de reconstrução permanente da identidade docente, ancorada na análise crítica das práticas e na valorização dos saberes construídos no exercício da profissão.

Observa-se, assim, um deslocamento no enfoque atribuído ao desenvolvimento profissional docente. Se inicialmente ele era percebido como um processo individual de aperfeiçoamento, ao final passa a ser entendido como um percurso reflexivo mediado pela escrita e pela investigação da prática. As falas de P1, P3 e P5 destacam a “reflexão crítica”, a “minha identidade docente” e a “valorização do ensino como formação do sujeito crítico”, indicando uma mudança de postura epistemológica, na qual o ato de ensinar se articula ao ato de investigar. Já P4 e P7 enfatizam o fortalecimento da confiança profissional e a melhoria na elaboração de aulas mais atrativas, o que sinaliza uma apropriação mais consciente e intencional da prática pedagógica.

Esse movimento de transição entre o “eu que busca aprender” e o “eu que reflete sobre o que aprende” evidencia, conforme Ponte (1998), a constituição do professor reflexivo, aquele que problematiza suas ações e transforma a prática em objeto de análise sistemática. Nessa direção, o Diário de Bordo deixa de ser compreendido apenas como um recurso de registro e passa a ser reconhecido como um dispositivo formativo, capaz de promover a autonomia intelectual e o pensamento investigativo. Ao afirmarem que o diário “ampliou a capacidade de reflexão crítica” e “permitiu uma visão mais ampla da prática docente”, as professoras demonstram ter se apropriado de uma metodologia que favorece o desenvolvimento profissional em uma perspectiva emancipatória.

Em consonância Imbernón (2000) sustenta que a formação contínua deve promover processos de reflexão compartilhada e questionamento das práticas estabelecidas. As falas analisadas revelam que o desenvolvimento profissional das docentes não se deu apenas pela incorporação de novos saberes, mas, sobretudo, pela ressignificação das experiências vividas

no cotidiano escolar, transformando-as em fonte legítima de aprendizagem profissional e de construção coletiva de sentidos.

Para Marcelo García (1999) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo de construção identitária, alimentado pela interação entre saberes, contextos e experiências. A partir das narrativas das participantes, observa-se que o desenvolvimento deixa de ser concebido como um fim em si mesmo e passa a ser entendido como um movimento permanente de investigação, no qual cada experiência prática gera novas questões, reflexões e possibilidades de transformação do ensinar e do aprender.

Por fim, Day (2001) postula que a transição de uma postura centrada na ação individual para uma prática orientada pela reflexão crítica representa um estágio de amadurecimento da identidade profissional docente. Esse amadurecimento é sustentado por valores, crenças e aprendizagens que se constroem ao longo da trajetória profissional. A convergência de sentidos observada nas falas finais das professoras, especialmente no reconhecimento do Diário de Bordo como espaço de autoavaliação, reflexão e transformação da prática, reforça a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, reflexivo e situado.

A análise integrada dos Quadros 6, 7 e 8 permite compreender, de forma articulada, o percurso formativo vivido pelas professoras ao longo da pesquisa, evidenciando a centralidade do Diário de Bordo como dispositivo de desenvolvimento profissional docente. No Quadro 6, os indícios de desenvolvimento profissional manifestam-se na transição de uma concepção de ensino de História centrada na transmissão de conteúdo para uma prática orientada pela problematização, pela formação da consciência histórica e pelo vínculo com as vivências dos sujeitos. Esse movimento inicial sinaliza a emergência de uma intencionalidade pedagógica mais reflexiva.

No Quadro 7, essa intencionalidade aprofunda-se por meio da reflexividade docente, revelando a passagem de uma reflexão predominantemente descritiva e individual para uma reflexão crítica, sistemática e orientada à transformação da prática. O Diário de Bordo assume, nesse momento, a função de mediador reflexivo, permitindo que as docentes revisitem suas ações, problematizem decisões pedagógicas e construam sentidos sobre o próprio fazer docente.

Por fim, o Quadro 8 evidencia a consolidação desse percurso no âmbito do desenvolvimento profissional docente. As professoras passam a compreender o desenvolvimento não mais como um conjunto de esforços individuais isolados, mas como um

processo contínuo de investigação da prática, construção identitária e aprendizagem profissional situada. A escrita reflexiva, articulada à experiência cotidiana, emerge como elemento estruturante da autonomia intelectual e da profissionalização docente.

Dessa forma, os três Quadros, analisados de maneira interligados, revelam um movimento formativo coerente e progressivo: da mudança na concepção de ensino, passando pela ampliação da reflexividade, até a consolidação de uma compreensão mais complexa e crítica do desenvolvimento profissional docente. Esse percurso reafirma o potencial do Diário de Bordo como ferramenta formativa no ensino de História nos anos iniciais, ao promover a articulação entre teoria, prática e reflexão, contribuindo para a constituição de professoras reflexivas, investigativas e comprometidas com a transformação da prática pedagógica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa proporcionou aprendizagens e possibilitou reflexões referentes ao desenvolvimento profissional docente no ensino de história. O desenvolvimento profissional docente se deu a partir da aplicação do guia para elaboração de diário de bordo, realizado com Sete (7) professoras ativas no chão da escola. Desenvolver um trabalho em uma escola, planejar conjuntamente com a orientadora, tirar as dúvidas durante o processo, acompanhar a prática e refletir sobre essa prática, fez toda a diferença no resultado final em relação a participação das professoras, incluindo o da pesquisadora. A pesquisa aconteceu em três momentos. No primeiro deles, em que se mobilizou os professores da escola para a participação da pesquisa. Em seguida, aplicou-se o instrumento diagnóstico para contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa, investigar os conhecimentos dos professores sobre o ensino de história. Os resultados mostraram lacunas formativas relacionadas o ensino de história.

A reflexão sobre os resultados do instrumento diagnóstico constituiu o início do segundo momento, a análise. A pesquisa que teve em sua essência elementos de uma pesquisa fenomenológica, teve resultado obtido de forma positiva a partir da interação, do compromisso e da parceria entre as participantes e a pesquisadora. A partir desses elementos, o desenvolvimento profissional das envolvidas foi se evidenciando durante o processo. As professoras perceberam o quanto aprenderam compartilhando ideias e socializando resultados. A coordenadora pedagógica vivenciou o desenvolvimento da pesquisa e afirmou querer expandir para os demais docentes da instituição.

O fato da pesquisa ter acontecido de forma exitosa não significa dizer que não houve dificuldades como, por exemplo, a indisponibilidade de tempo das envolvidas para escrever seus diários na escola. Foram feitos ajustes com as demais demandas pedagógicas, e todas as professoras foram enfáticas em desabafar que só escreviam em seus diários em casa, tendo em vista que as professoras tinham outros afazeres. Mas a experiência de escrever, de ler, reler, refletir e buscar mudanças no ensino, isso identificar potencialidades, melhorias a partir do processo de reflexividade do docente no ensino de história; constituiu o segundo objetivo específico desta pesquisa e proporcionou aprendizagens e desenvolvimento profissional para todas as envolvidas.

É importante ressaltar que a responsabilidade de escrever no diário de bordo foi uma preocupação, para manter o hábito dos escritos, seguindo as horas/aula de história durante cada semana. Isso ratifica e responde a questão de pesquisa desta dissertação quando

perguntou em que medida a prática da reflexividade, mediada pela escrita cotidiana no diário de bordo, contribui com o ensino de História nos anos iniciais? E como a produção sistemática desses registros favorece o desenvolvimento profissional docente, no que se refere à construção de uma postura reflexiva sobre a própria prática?

Os resultados positivos foram visíveis durante toda a aplicação da pesquisa. Além do desenvolvimento profissional, o outro aspecto que este trabalho possibilitou foram momentos de reflexão e construção de conhecimentos acerca do ensino de história nos anos iniciais. A elaboração do guia didático a partir do recorte ensino de história dialogou com a proposta de desenvolvimento profissional docente.

Assim sendo, o ensino de história nos anos iniciais, contemplado no PCN, e reiterado posteriormente pela BNCC, foi possível demonstrar a importância do desenvolvimento das habilidades voltadas ao ensino da História, pois, a partir destas, é possível compreender a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões, algo necessário a todo(a) professor(a) reflexivo(a). Desse modo, para contemplar o terceiro objetivo específico - refletir sobre os resultados do desenvolvimento profissional do professor.

Todo esse processo vivenciado pela pesquisadora foi importante, pois permitiu que mesma mediasse e observasse a aplicação da pesquisa. Mas, tais ações e impressões até então não faziam parte da experiência da pesquisadora de forma tão próxima ao sujeito e em lócus. Essa aproximação entre escola e universidade proporcionou a todas as envolvidas a percepção de que é possível e positiva essa parceria e que, a partir de um trabalho dessa natureza, assim como a escola tem a oportunidade de desfrutar de um olhar mais atencioso das instituições formadoras a universidade tem a oportunidade de conhecer a realidade do chão de cada escola.

Além dos resultados profícuos, esta pesquisa também permitiu a produção de dois artigos. O primeiro intitulado - Registros Valiosos: A Importância do Diário de Bordo na Prática Docente no Ensino de História. Este artigo foi aprovado e apresentado no evento III Congresso Nacional do ProfHistória no ano de 2024. O artigo apresentou uma revisão bibliográfica a partir de indexadores sobre trabalhos brasileiros correlatos a esta pesquisa, entre os anos de 2016 a 2023, em que as palavras chaves se assemelharam a esta dissertação, reiterando a importância da pesquisa ora apresentada nesta escrita. O outro artigo intitulado “Desenvolvimento Profissional docente de professores e professoras que ensinam História no Ensino Fundamental (anos iniciais): O uso do diário de bordo e reflexividade na prática docente”. Este artigo apresenta os resultados e discussão derivada das percepções colhidas no

questionário inicial da pesquisa. Além dos artigos, já há o agendamento de trabalhos futuros onde pretende-se continuar a parceria com a Escola pesquisada, acompanhando o trabalho pedagógico e realizando a “Oficina no ensino de História” na semana pedagógica de 2026, entendida como necessária aos docentes. Além disso, outras escritas acadêmicas devem ser realizadas a partir dos dados coletados durante a pesquisa.

Por fim, conclui-se confirmando que os resultados apresentados nesta dissertação dão subsídios para se repensar o desenvolvimento profissional docente dos professores e professoras dos anos iniciais e assim o objetivo geral - compreender o processo de produção escrita, sua reflexividade sobre a prática docente no ensino de história e as contribuições para seu desenvolvimento profissional - foi consolidado com êxito. Essa pesquisa precisa evoluir para outras escolas, outros professores e professoras. Espera-se, então, que a experiência realizada neste trabalho contribua para a replicação em outros contextos no ensino de História pelas escolas da rede Municipal e Estadual de Educação do Amapá com a finalidade de disseminar práticas mais exitosas de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, F. C. **Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: [www.ipv.pt/millennium/millennium29/30](http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30). Acesso em: 15 de jan. de 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. 128 p. (Prática Pedagógica).
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Fenomenologia**; uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 11-51.
- BITTENCOURT, C. M. F. (2008). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. **Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm). Acesso em abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 15 maio. 2025.
- BRODBECK, M. S. **Vivenciando a História: Metodologias do ensino da história**. 1ª edição. Curitiba: Editora Base, 2012.
- CABRINI, C. **O ensino de história: revisão urgente**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAIMI, F. **O que precisa saber um professor de História?** *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CAMPOS, M. M. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação & Sociedade, Campinas n°. 68, p. 181 - 182. dez. 1999.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998. 172 p. il.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em:<  
[http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesinicias\\_Artigo2.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf). Acesso em: 20 de mar. 2024.

CLARK, C., & YINGER, R. J. (1979a). Three Studies of Teacher Planning (Research Series nº 65). Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Catálogo de Teses e Mestrados. 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 02 de set. de 2024.

CRUZ, I. O Diário na formação de professores de História. In BARCA, I. - **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. 1.<sup>a</sup> edição, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, p. 101-114. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DREYFUS, H.; DREYFUS, S. Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer. New York: The Free, 1986.

ERAUT, M. Developing Professional Knowledge Within a Client-Centred Orientation. In: T.R. GUSKEY and M. HUBERMAN (Eds). **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teachers College Press.1996.

FACHADA DA ESCOLA. **Prefeitura entrega reforma e ampliação da escola Iranilde Ferreira a comunidade santanense**. Correio Amapaense. Disponível em: <https://correioamapaense.com.br/prefeitura-entrega-reforma-e-ampliacao-da-escola-iranilde-ferreira-a-comunidade-santanense/>. Acesso em: 23 de jun de 2025.

FONSECA, S. G, ZAMBONI, E. (orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2025.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, I. *et al.* Trabalho docente, emoções, contextos e formação. **II Simpósio Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional**: Lisboa, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

IMBERNON, F. Un nuevo desarrollo profesional del Profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75 – 86, dezembro, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

MATOS, J. C. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: GERALDI, Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente- professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 277-306, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote 1995. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente** - R *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*, Rio de Janeiro: ANPed; Belo Horizonte: Autêntica, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 20210.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2013. 407 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, v. 24, n. 37, p.7-31, 1999.

MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

NIAS, J. **Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**. Educational Research and Evaluation. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, (coord). **Os professores e a sua formação**. 13-33. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009a.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, Septiembre-diciembre 2009b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: um recurso para la investigación en el aula**. 9a ed. Sevilla: Díada, 2004

PORTAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS ABERTOS. CAPES. EDUCAPES. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 05 de set. de 2024.

ROJAS, J. **Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura**. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – V ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 2006, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UESP, v. 1, 2006, p. 1-10

RÜSEN, J. **Razão histórica - Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. **Jorn Rusen e o ensino da História**. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

SILVA, M. e FONSECA, S. (2007). **Ensinar História no século XXI – Em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus.

SMILJANIC, M. I. “Invenção” à “descoberta” científica da Amazônia: as diferentes faces da colonização. **Revista Múltipla**, ano VI, n.10, p. 9-26, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; M. G. C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.



## ANEXO - A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente

**Pesquisador:** GEOVANA DE MORAIS DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 88360325.3.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.579.249

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo teve origem nas experiências profissionais como professora, ocorridas ao longo desses 19 (dezenove) anos como servidora pública no Estado do Amapá. Nesse cenário foi despertado inquietações sobre o fazer docente a respeito da prática da reflexividade sobre a prática educativa. Neste contexto, se manifestou no estudo uma ferramenta didática de ensino conhecida como Diário de bordo, sendo uma ferramenta para registrar as vivências e experiências docentes, como um instrumento de reflexão crítica em relação a prática. Adotar a reflexividade como parte de seu desenvolvimento profissional faz com que professoras e professores analisem o processo de ensino a partir da relação no fazer docente. Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de produção escrita, sua reflexividade sobre a prática docente no ensino de história e as contribuições para seu desenvolvimento profissional. A pesquisa terá caráter qualitativo, bibliográfico, descritivo, de natureza aplicada. Serão utilizados instrumentos como: questionários com perguntas abertas, será aplicado um questionário com seis (6) questões subjetivas (Apêndice A) no início, e outro pós entrega do diário de bordo com nove (9) questões subjetivas (Apêndice B). No componente curricular História, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental (anos iniciais) na Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira - Santana, no ano de 2025. Com sete (7) professores. A pesquisa pretende a proposição de um Guia de diário de bordo para o ensino de história. Com sete (7) participantes

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPÁ

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.579.249

do 1º ao 5º anos do ensino fundamental (anos iniciais). Como critérios de inclusão na pesquisa o professor(a) deve estar lotado(a) na escola como docente regente do 1º ao 5º anos, no ano 2025; participar da pesquisa respondendo os questionários e fazer uso do Guia para elaboração de diário de bordo; e entregar o diário de bordo. Ressalta-se que todos participantes devem concordar e aceitar o Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido (TCLE) e entregá-los, a pesquisadora, devidamente preenchidos e assinados por eles(as). São critérios de exclusão: não ser o professor(a) lotado(a) na escola como docente do 1º ao 5º anos; não estar atuando na docência no ano de 2025; e se recusar a preencher e assinar o TCLE. A presente proposta atenderá aos princípios éticos e será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos. A pesquisa utilizará, após a organização dos dados coletados, os softwares Microsoft Word® e ATLAS.ti, para compilação das informações presentes nos instrumentos da pesquisa. A apresentação das informações segue o Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido (TCLE), preservando e garantindo o sigilo de dados confidenciais. Os dados serão apresentados no formato de texto, quadros e imagens com resultados obtidos com a pesquisa.

### Critério de Inclusão:

Como critérios de inclusão na pesquisa o(a) professor(a) deve estar lotado(a) na escola como docente regente do 1º ao 5º anos, no ano 2025;

participar da pesquisa respondendo os questionários, fazer uso do diário de bordo; e entregar o diário de bordo escrito. Ressalta-se que todos

participantes devem concordar e aceitar o Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido (TCLE) e entregá-los, a pesquisadora, devidamente preenchidos e assinados por eles(as).

Critério de Exclusão: São critérios de exclusão: Não ser o professor(a) lotado(a) na escola como docente do 1º ao 5º anos; não estar atuando na docência no ano de 2025; recusar o convite para participar da pesquisa e não assinar o termo de consentimento ou assentimento livre e esclarecido (TCLE).

### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Compreender o processo de produção escrita, sua reflexividade sobre a prática docente no ensino de história e as contribuições para seu desenvolvimento profissional.

### Objetivo Secundário:

- Analisar as percepções dos docentes no ensino de história no contexto do ensino fundamental (anos iniciais);
- Identificar potencialidades, melhorias, percepções a partir do processo de reflexividade do

<b>Endereço:</b> Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero		
<b>Bairro:</b> Bairro Universidade	<b>CEP:</b> 68.902-280	
<b>UF:</b> AP	<b>Município:</b> MACAPÁ	
<b>Telefone:</b> (96)4009-2805	<b>Fax:</b> (96)4009-2804	<b>E-mail:</b> cep@unifap.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.579.249

docente no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental;

- Proposição de Guia para elaboração de diário de bordo para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino de história.- Utilizar o diário de bordo como ferramenta de desenvolvimento profissional docente para o ensino fundamental (anos iniciais).

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco associados. Independentemente do tipo de pesquisa sempre teremos risco ao participante envolvido na pesquisa. Durante a pesquisa pelo contato com o diário de bordo o(a) participante pode apresentar possível fadiga ao final dos registros escritos. Caso se detecte, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida, a partir da necessidade específica. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O(A) participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Qualquer risco a pesquisa será comunicado imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. A seguir pontuamos possíveis riscos e medidas de assistência,

prevenção ou minimização dos riscos individuais ou coletivos: Timidez - Ambiente acolhedor, primeira aproximação do pesquisador será coletivamente; Nervosismo - liberdade para interromper a participação a qualquer momento; Invasão de privacidade - utilização de nomes fictícios ou formas que garantam o anonimato; Quebra de sigilo e confidencialidade - proteção de dados e imagem, que prejudiquem os participantes da pesquisa; Exposição de dados - os dados coletados serão restritos ao orientador e pesquisador. Os dados serão codificados, posteriormente digitalizados e de acesso restrito ao pesquisador e orientador.

### **Benefícios:**

A pesquisa traz como possível benefício individual e coletivo, o fortalecimento de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Nesse processo, o uso do diário de bordo surge como uma ferramenta potente, não apenas para o registro de experiências didáticas, mas também como espaço de ressignificação da prática docente. Ao escrever sobre suas vivências cotidianas, os docentes criam oportunidades para identificar desafios, repensar estratégias e

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.579.249

aprimorar seu repertório pedagógico. Essa escrita reflexiva permite que o professor se torne sujeito ativo de sua formação, articulando teoria e prática de maneira crítica e consciente. No contexto do ensino de História, essa prática potencializa a abordagem de conteúdos de forma mais significativa, dessa maneira, o desenvolvimento profissional se consolida não apenas como atualização de conteúdos, mas como transformação efetiva da prática pedagógica, ampliando o compromisso crítico com o ensino aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória. Pesquisa relevante e exequível que visa compreender o processo de produção escrita dos docentes de História, sua reflexividade sobre a prática docente no ensino de história e as contribuições para seu desenvolvimento profissional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou Folha de Rosto;  
Projeto de Pesquisa;  
Declaração de concordância da Escola  
Termo de Anuência e infraestrutura da Escola  
Declaração das pesquisadoras  
TCLE  
Orçamento  
Cronograma

**Recomendações:**

Recomenda-se aprovação pelo CEP-Unifap.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2533331.pdf	10/04/2025 21:49:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/04/2025	GEOVANA DE	Aceito

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

**UF:** AP **Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.579.249

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	21:40:48	MORAIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/04/2025 14:14:58	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoDetalhado_geovana_silva.docx	09/04/2025 14:12:47	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	09/04/2025 14:11:02	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	09/04/2025 14:10:09	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_pesquisadorasassinado.pdf	09/04/2025 14:04:36	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanunciaeinfraestrutura.pdf	09/04/2025 14:03:41	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	09/04/2025 14:01:14	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_geovana.docx	09/04/2025 14:00:44	GEOVANA DE MORAIS DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 19 de Maio de 2025

Assinado por:  
**RAFAEL LIMA RESQUE**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

## ANEXO - B

### O papel do registro na formação do educador

Madalena Freire

"o que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana" Vygotsky

O educador no seu ensinar, está em permanente fazer, propondo atividades, encaminhando propostas aos seus alunos. Por isto mesmo sua ação tem que ser pensada, refletida para que não caia no praticismo nem no "bomberismo pedagógico".

Esta ação pensante, onde prática, teoria e consciência são gestadas é de fundamental importância em seu processo de formação. Contudo, não é todo educador que tem apropriado seus desejos, seu fazer, seu pensamento na construção consciente de sua prática e teoria.

Como despertá-lo deste sonho alienado, reproduzidor mecânico de modismos pedagógicos? Como formá-los para que sejam atores e autores conscientes de seu destino pedagógico e político? Como exigir que já estejam prontos para determinada prática pedagógica se nunca, ou muito pouco, exercitaram o seu pensar reflexivo e a socialização de suas idéias? O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste.

Mas não é fácil escrever e refletir sobre nossa ação de ensino. No decorrer destes anos, desde 1979, tanto no acompanhamento da reflexão de educadores, como no meu exercício permanente de reflexão e registro sobre a minha própria prática, tenho me certificado da importância desse exercício no processo de apropriação do pensamento. A seleção, por cada um, do que é relevante ser registrado se faz lenta e gradual. A princípio não há clareza sobre as prioridades, sobre o que é importante guardar para além da lembrança, as vezes vaga, que pode ser guardada pela memória imediata. No processo de formação de educadores entendemos ser de extrema importância o desenvolvimento do registro enquanto ação sistemática e ritual do educador. Nesse sentido, nossa proposta no curso de formação estrutura-se de forma a propiciar esse exercício, primeiramente, através da escrita sobre a aula, da sua síntese, que exige o exercício do registro em dois momentos distintos: primeiro, no ato mesmo da aula e depois, já distanciado dela.

No primeiro momento, o exercício de observação e escuta subsidiam o registro apontando para os dados mais relevantes e significativos. Na aula, os educadores em curso observam as ações de ensino bem como a dinâmica constituída pelo grupo e acompanham a discussão dos conteúdos tratados. O registro posterior, longe do espaço/tempo em que ocorreu a ação, caracteriza um outro e distinto movimento reflexivo. É nesse momento que os dados coletados podem ser interpretados lançando luzes à novas hipóteses e encaminhamentos, tanto no que diz respeito as ações de ensino, quanto no que aponta para as necessidades da aprendizagem. Dessa maneira, o educador, leitor e produtor de significados, cerca com rigor o seu pensar estudioso sobre a realidade pedagógica.

Mas não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo. Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são "fundadores da consciência" e assim sendo, sem risco de nos enganarmos, são também instrumentos para a construção de conhecimento. Nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar. O registro é instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação.

Fonte: <https://plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal do Amapá  
Campus Universitário de Macapá  
Programa de Pós graduação em Ensino de História  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** Desenvolvimento Profissional de professores e professoras que ensinam História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais): O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente.

**Proponente:** Geovana de Moraes da Silva

**Orientadora-responsável:** Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa sete (7) professores/as que ministram o componente curricular História nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Santana/AP.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Você tem a liberdade de se recusar a participar e de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

3. SOBRE O INSTRUMENTO: Serão solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas. Nenhuma delas implica em identificação da pessoa, sendo garantido, portanto, o anonimato.

4. RISCOS E DESCONFORTO: Toda pesquisa com seres humanos envolve risco associados. Independentemente do tipo de pesquisa sempre teremos risco ao participante envolvido na pesquisa. Durante a pesquisa pelo contato com o diário de bordo o(a) participante pode apresentar possível fadiga ao final dos registros escritos. Caso se detecte, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida, a partir da necessidade específica. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O(A) participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Qualquer risco a pesquisa será comunicado imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. A seguir pontuamos possíveis riscos e medidas de assistência, prevenção ou minimização dos riscos individuais ou coletivos: Timidez - Ambiente acolhedor, primeira aproximação do(a) pesquisador(a) será coletivamente; Nervosismo - liberdade para interromper a participação a qualquer momento; Invasão de privacidade - utilização de nomes fictícios ou formas que garantam o anonimato; Quebra de sigilo e confidencialidade - proteção de dados e imagem, que prejudiquem os(as) participantes da pesquisa; Exposição de dados - os dados coletados serão restritos a(o) orientador(a) e pesquisador(a). Os dados serão codificados, posteriormente digitalizados e de acesso restrito ao pesquisador(a) e orientador(a).

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada professor(a). Todos registros escritos serão anônimos. Os nomes das instituições de ensino tampouco serão divulgados.

6- Todo material de pesquisa ficará armazenado sob a proteção da pesquisadora.

7- Para maiores informações após a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Geovana de Moraes da Silva, através do e-mail: geovanaprofessora2021@gmail.com ou telefone: (96) 99181-6354.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, concordo em participar desta pesquisa.

Santana- AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Proponente



## APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DA PESQUISA



### Questionário Inicial

Universidade Federal do Amapá  
Campus Universitário de Macapá  
Programa de Pós graduação em Ensino de História  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

### QUESTIONÁRIO INICIAL

#### Projeto de Pesquisa

**Título:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente.

**Proponente:** Geovana de Moraes da Silva

**Orientadora-responsável:** Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins

#### Considerações iniciais

Prezado/a Colega, este questionário faz parte do projeto de pesquisa supracitado e tem como público-alvo os/as professores/as dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santana/AP. Nesse sentido, peço a gentileza de que você responda às perguntas abaixo, cujas respostas serão de fundamental importância para o prosseguimento da pesquisa.

Desde já, agradeço a atenção dispensada!

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_

Pós Graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na docência \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano/série que Leciona: \_\_\_\_\_

1- Como você analisa o ensino de História para os anos iniciais?

---



---

2- O que você entende por “Reflexão”?

---



---

3- Você conhece a ferramenta didática “diário de bordo”?

---



---

4- Você tem a rotina de fazer registros escritos de suas aulas? Justifique sua resposta.

---



---

—

5- Como você analisa sua evolução exercício de sua docência?

---

6- Você já participou de curso de aperfeiçoamento profissional relacionado ao ensino de história?

---

---

## APÊNDICE C - INSTRUMENTOS DA PESQUISA

### Questionário Pós aplicação do Produto Educacional



Universidade Federal do Amapá  
Campus Universitário de Macapá  
Programa de Pós graduação em Ensino de História  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

### QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### Projeto de Pesquisa

**Título:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE ENSINAM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): O uso do Diário de bordo e reflexividade na prática docente.

**Proponente:** Geovana de Moraes da Silva

**Orientadora-responsável:** Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins

#### Questionário sobre a utilização do Diário de Bordo

**Prezado/a Professor(a),** este questionário faz parte do projeto de pesquisa supracitado e tem como público-alvo os/as professores/as dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santana/AP. Nesse sentido, peço a gentileza de que você responda às perguntas abaixo, cujas respostas serão de fundamental importância para os resultados da pesquisa.

Desde já, agradeço a atenção dispensada!

Nome \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano/que Leciona \_\_\_\_\_

#### Percepções sobre o ensino de História nos anos iniciais.

1. Como você avalia a experiência de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental após o uso do diário de bordo? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

2. Que mudanças e/ou permanências você percebeu em sua prática docente no ensino de História ao longo desse período de utilização?

---



---

- 
- 
- 
3. Em sua visão, quais são ainda são os principais desafios e possibilidades do ensino de História nos anos iniciais?

---

---

---

---

### **Percepções sobre Reflexividade docente.**

4. De que forma o processo de escrita no diário de bordo contribuiu para que você refletisse sobre suas práticas de ensino de História?

---

---

---

---

5. Quais aspectos da sua prática docente em História você passou a observar com mais atenção a partir do uso do diário de bordo?

---

---

---

---

6. Você identificou aprendizagens ou ressignificações em sua forma de pensar o ensino de História? Se sim, quais?

---

---

---

---

### **Percepções sobre Potencialidades e melhorias percebidas.**

7. Que contribuições o diário de bordo trouxe para a sua organização e planejamento das aulas de História?

---

---

---

- 
- 
8. Pensando na sua experiência, como o diário de bordo poderia ser aprimorado para favorecer ainda mais a reflexão e o desenvolvimento da sua prática em sala de aula?

---

---

---

---

9. Em sua opinião, o uso do diário de bordo pode ser incorporado de forma contínua ao trabalho pedagógico? Por quê?

---

---

---

---

### **Percepções sobre O Guia de Diário de Bordo.**

10. Como você avalia a proposta do Guia de Diário de Bordo disponibilizado para orientar a escrita?

---

---

---

---

11. O uso do Guia de Diário de Bordo ajudou você a repensar ou aprofundar aspectos da sua prática docente em História? Se sim, como?

---

---

---

---

12. Que sugestões você faria para aperfeiçoar o Guia de Diário de Bordo, tornando-o mais adequado às necessidades de professores dos anos iniciais?

---

---

---

---

**Percepções sobre Desenvolvimento profissional.**

13. Em que medida a experiência com o diário de bordo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto professora de História?

---

---

---

---

---

14. Você percebe mudanças na forma como se identifica e se compreende como docente após essa experiência? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

---

15. De modo geral, qual foi o impacto mais significativo da utilização do diário de bordo em sua trajetória como professora dos anos iniciais?

---

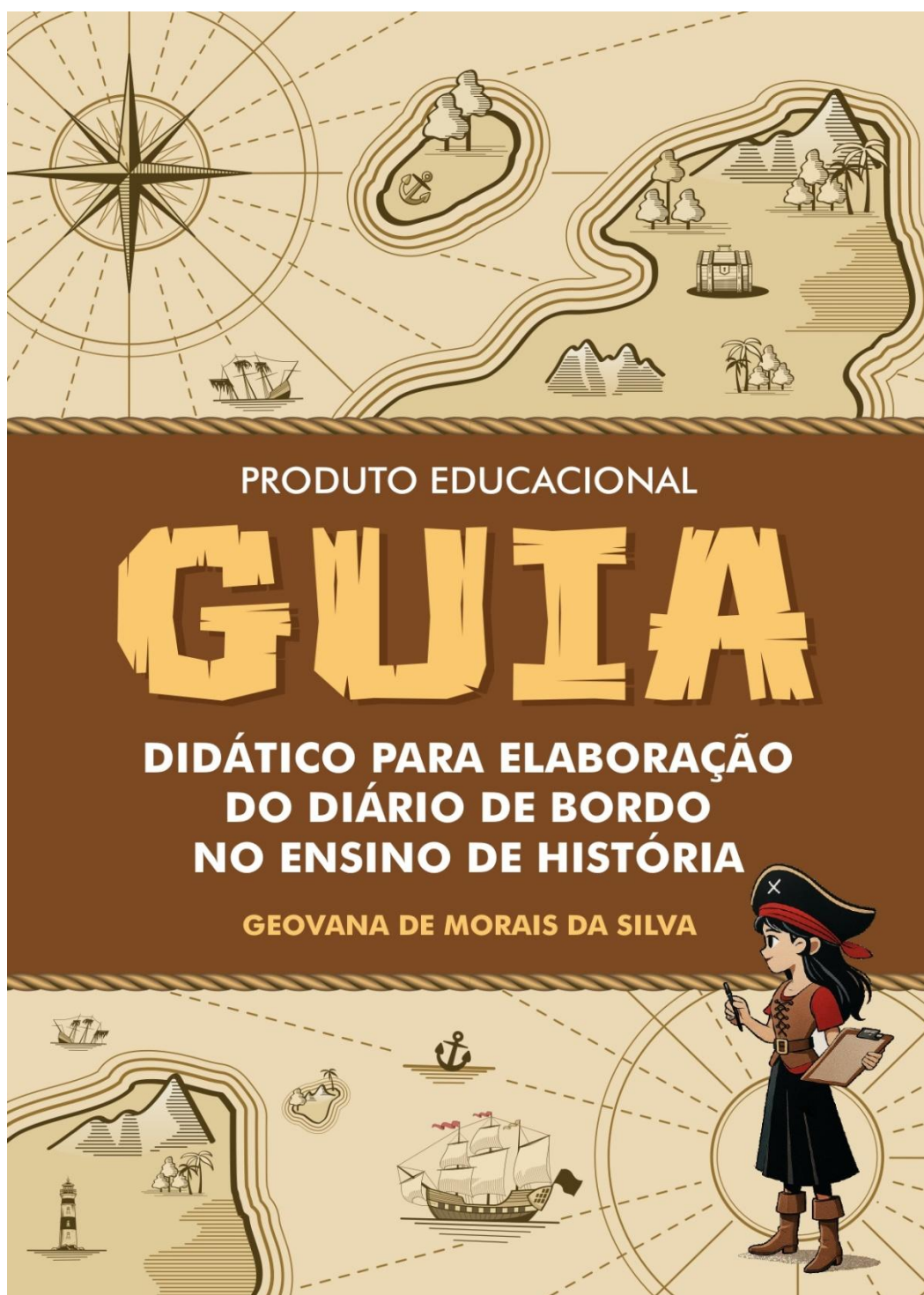
---

---

---

---

## APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL

**GUIA DIDÁTICO PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1d3VMgJMXINYXwZchWCeSvF9FHZ1vxZT6/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1d3VMgJMXINYXwZchWCeSvF9FHZ1vxZT6/view?usp=drive_link)

## APÊNDICE E - PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSO





## APÊNDICE F - PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSO

