



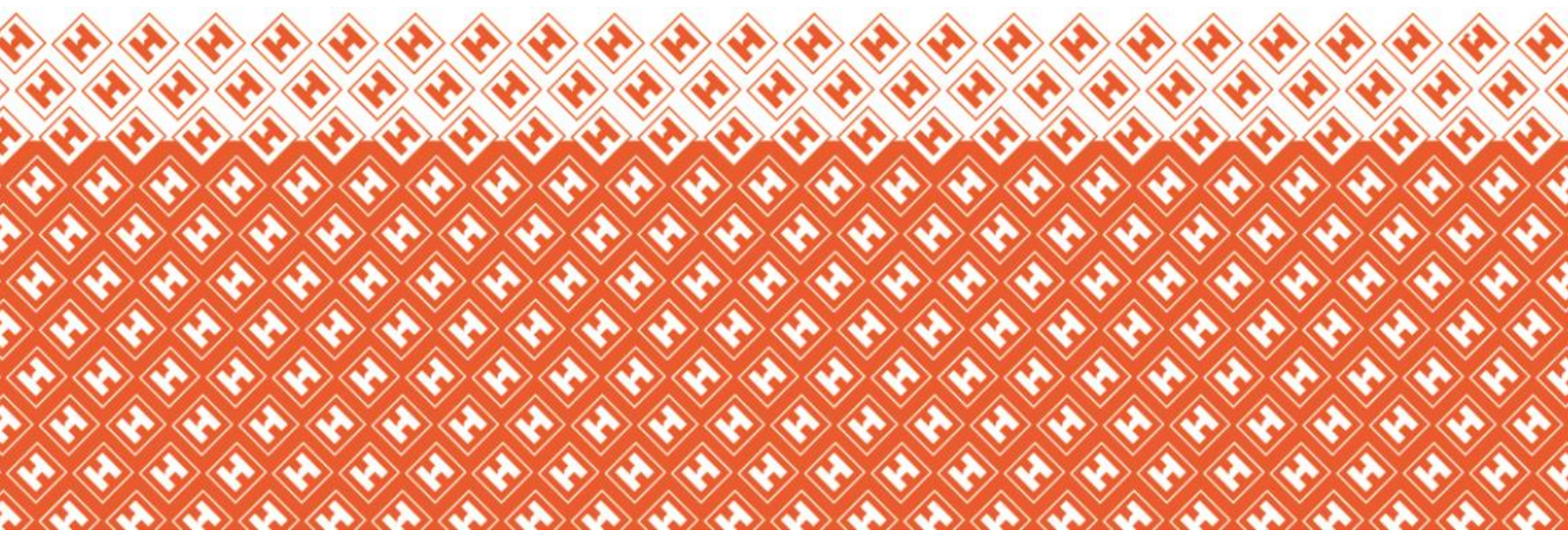
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

Saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano
da sala de aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Agosto / 2020



JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de história

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237s Santos, Julierme Antonio dos.
Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula / Julierme Antonio dos Santos. – 2020.
112 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Professores de História. 4. Currículo. 5. Escola. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-271)

JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 16/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Marta Margarida Andrade Lima (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Juliana de Melo Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Para meu pai Antônio (In memória), minha mãe Juliana, minha esposa Susana, minha filha Jaqueline e a toda minha família que me apoiou com muito carinho. Não posso esquecer de dedicar esse trabalho também a meu amigo Hugo (In memória), cuja história nesse mundo foi breve, mas, deixou uma marca profunda de paz e luz.

AGRADECIMENTOS

Que a nossa fé e nossa espiritualidade nos fortaleça e nos guie para uma convivência de paz. Esse trabalho é fruto de um esforço que sem a ajuda de outras pessoas jamais teria sido alcançado. Quero agradecer primeiramente minha orientadora professora Dr^a. Eleta de Carvalho Freire que com sua paciência e o cuidado afetuoso orientou os caminhos desse trabalho, o que somos hoje é fruto direto dessa orientação. Agradeço também a professora Dr^a. Marta Margarida Andrade Lima e a professora Dr^a. Juliana De Melo Lima que com muito carinho se dispuseram a avaliar essa dissertação, oferecendo contribuições valiosas para pesquisa e para a vida profissional desse pesquisador. Agradeço ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória/UFPE e seu corpo docente, não posso esquecer de agradecer a meus amigos de turma, que proporcionaram experiências de vida e convivências únicas, a amizade e o companheirismo sempre marcaram nossas aulas. Em especial quero mencionar meu colega de turma Hugo Emmanuel da Silva, apesar de pouco tempo conosco, sua forma carinhosa de tratar as pessoas é a maior lembrança que fica. Quero agradecer também a Breno e a Sandra, técnicos educacionais da secretária estadual de educação, lotados na GRE-Metro Sul que facilitaram o contato com os professores de história. Quero agradecer imensamente a minha família, minha mãe Juliana, minhas irmãs Jucelene e Jucileide, meus sobrinhos Letícia, Laís e Iago. Por fim, porém não menos importante, agradecer a minha esposa Susana cuja paciência e companheirismo foram essenciais para continuidade da pesquisa e uma menção de amor especial a minha filha Jaqueline, a inspiração e motivação para tudo isso.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula. Teve como objetivo analisar como professores de história mobilizam os saberes da formação nas experiências de ensino. Objetivou-se especificamente desenvolver uma discussão teórica sobre os saberes docentes do professor de história; identificar e analisar as concepções de "saber docente" e de "saber da experiência" do professor de história do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; analisar como estes se expressam no cotidiano da sala de aula; e elaborar um caderno didático para subsidiar a prática docente de professores de história. A pesquisa foi desenvolvida a partir da questão: como professores de história mobilizam os saberes da formação e da experiência para mediar a relação entre ensino e aprendizagem em turmas do ensino fundamental e/ou ensino médio? Com apoio nos estudos de Tardif e Lessard (1991); Tardif (2000, 2014); Freire (1995, 2005, 2014); Monteiro (2001, 2019), foram recolhidos e analisados dados coletados das falas de dezesseis professores de história do ensino fundamental e ensino médio, todos com formação em história, vinculados à rede estadual de Pernambuco. A coleta foi realizada a partir de questionário. Nossos resultados apontam que os professores estão preocupados em romper com a história memorialista, em rever os conteúdos que lecionam, as metodologias utilizadas e em proporcionar aos estudantes aprendizagem dos conteúdos da história atribuindo-lhes sentido, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada. Mobilizam o saber da formação – ciência da educação e da pedagogia – para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Enquanto os saberes da experiência são mobilizados com aceção de prática quando passam um filme, trabalham uma imagem ou uma música, e com aceção afetiva, quando procuram conhecer a realidade dos estudantes, quando desenvolvem um espaço de diálogo ou exercitam a tolerância.

Palavras-chave: Ensino de história. Saberes e práticas no espaço escolar. Escola, currículo e ensino de história. Saberes docentes. Professor de história

ABSTRACT

This research deals with the teaching knowledge of the history teacher mobilized in the classroom. It aimed to analyze how history teachers mobilize training knowledge in teaching experiences. The objective was specifically to develop a theoretical discussion about the teaching knowledge of the history teacher; identify and analyze the conceptions of "teaching knowledge" and "knowledge of experience" of the history teacher of elementary and / or high school; analyze how these are expressed in the classroom; and prepare a didactic book to support the teaching practice of history teachers. The research was developed based on the question: how do history teachers mobilize the knowledge of training and experience to mediate the relationship between teaching and learning in classes of elementary and / or high school? With support in the studies of Tardif and Lessard (1991); Tardif (2000, 2014); Freire (1995, 2005, 2014); Monteiro (2001, 2019), data collected from the speeches of sixteen elementary and high school history teachers, all with a background in history, linked to the state network of Pernambuco were collected and analyzed. The collection was carried out using a questionnaire. Our results point out that teachers are concerned with breaking with the memorialist history, in reviewing the contents they teach, the methodologies used and in providing students with learning of the contents of history, giving them meaning, contributing to the development of a more elaborated historical conscience. . They mobilize the knowledge of training - science of education and pedagogy - to meet the learning needs of students. While the knowledge of the experience is mobilized with the meaning of practice when they show a film, they work on an image or a song, and with an affective sense, when they seek to know the reality of the students, when they develop a space for dialogue or exercise tolerance.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in the school space. School, curriculum and history teaching. Teaching knowledge. History teacher

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Estrutura estudo epistemologia da prática docente do professor História	24
Figura 2 -	Organização dos Saberes Docentes	30
Quadro 1 -	Idade professores.....	58
Gráfico 1 -	Leciona em mais de uma escola	59
Gráfico 2 -	Situação funcional	60
Quadro 2 -	Tempo de docência	60
Quadro 3 -	Ideias principais presentes nas falas dos professores, organização e divisão em matérias e estratégias	67
Quadro 4 -	Ideias principais presentes nas falas dos professores, organização e divisão em saberes docentes	68
Gráfico 3 -	Percentual em relação a material, estratégias, saberes da formação, disciplinar, curricular e experiencial presentes nas falas dos professores	69
Gráfico 4 -	Saberes que os professores utilizam nas suas aulas de história	70
Quadro 5 -	Comparação saber do docente em Freire (2014) com as respostas dos professores e professoras	71
Quadro 6 -	Elementos subjetivos da formação inicial que contribuíram para lecionar história	75
Quadro 7 -	Elementos conceituais da formação inicial que contribuíram para lecionar história	77
Quadro 8 -	Falas com ideias de prática docente	78
Quadro 9 -	Falas com ideias de estilo docente	79
Gráfico 5 -	Saberes docentes do professor de história presentes nas falas	81

- Quadro 10 - Analise fala do questionário 01 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história? .. 82
- Quadro 11 - Analise fala do questionário 03 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história? .. 83
- Quadro 12 - Analise fala do questionário 06 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história? .. 84
- Quadro 13 - Analise fala do questionário 10 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?... 85

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GRE METRO SUL	Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PE	Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	12
1.2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
2	SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	19
2.1	SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	19
2.2	SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.....	27
2.2.1	O Saber da formação.....	31
2.2.2	O Saber da experiência.....	38
2.3	SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	44
2.3.1	Os saberes do professor de história e a pedagogia freireana.....	44
2.3.2	Saberes docentes próprios ao professor de história	51
3	SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA.....	57
3.1	PERFIL DOS DOCENTES.....	57
3.2	CONHECENDO OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	60
3.2.1	Saberes docentes específicos para ensinar história.....	63
3.2.2	Saberes docentes mobilizados nas suas aulas de história.....	66
3.2.3	A importância da formação em história para o ensino da disciplina.....	72
3.2.4	Elementos da formação inicial no ensino de história.....	74
3.2.5	O saber da experiência.....	77
3.2.6	Saber da experiência nas suas aulas de história?	80
4	SOBRE O CADERNO DE VERBETES	87
4.1	CONTEXTUALIZANDO O CADERNO DE VERBETES	87
4.2	TEXTO DE ABERTURA DO CADERNO DE VERBETES	90
4.3	EXPLICANDO O CADERNO	91
4.4	PARA FINALIZAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS	92
5	CONCLUSÃO.....	98
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	109
	APÊNDICE B – MAPA RESPOSTAS PROFESSORES.....	112

1 INTRODUÇÃO

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Essa pesquisa tem como tema os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula. Buscando justificar a sua relevância social, historiográfica e pedagógica, assinalamos que o momento histórico vivenciado no Brasil se mostra propício ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que aponta para um cenário de obscuridade política. Presenciamos ao longo dos últimos anos ganharem força, mais uma vez, ideários reacionários de sociedade, como exemplificado no episódio político que destituiu do poder uma presidente eleita democraticamente, em decorrência de um processo antidemocrático que feriu gravemente a nossa jovem democracia.

Esse movimento reacionário tem se destacado muito fortemente na seara da educação e, em pouco mais de dois anos presenciamos a constituição de uma “contrarreforma” do ensino médio e a instituição de uma base comum curricular, desconsiderando o processo democrático e enfatizando temas tendentes à formação de uma sociedade conservadora, na qual a maior dificuldade é compreender o princípio da alteridade, o respeito às diferenças, a compreensão de que, independente de posição política, o outro é humano (MOTTA; FRIGOTO, 2017).

Nesse cenário ainda temos um debate de extrema relevância que é o futuro da disciplina história. Se durante o período que sucedeu o golpe civil-militar de 1964 tivemos que presenciar e lutar contra a tentativa de extinguir a história dos currículos escolares, hoje vivenciamos um sentimento de repetição daquela situação, uma sensação contínua de ameaça à disciplina história. E essa sensação ganhou maiores contornos com a imposição da “reforma” do ensino médio, instituída a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹ (ANPUH, 2017; 2017a).

Assim, se faz urgente um debate sobre o lugar que os professores da disciplina ocupam e sobre os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula; faz-se necessário ponderar como o debate sobre o

¹ “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 26 de fevereiro de 2020”.

ensino da história pode ajudar a compreender o momento político e fortalecer a luta por uma educação pública de qualidade. Isso porque “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

Essa análise justifica-se principalmente porque o professor de história é um profissional fundamental nessa relação de forças existente na construção de políticas públicas curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como bem assevera Ball (2001), as políticas públicas estão em constantes disputas entre os grupos interessados, o que o autor chamou de ciclo de política². As prerrogativas atribuídas ao ensino de história contribuem para que a disciplina seja instrumento real de questionamentos, de enfrentamentos dentro do ciclo da política (BALL, 2001; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011).

Entendemos que nossa função como professores e, destacadamente, como professores de história, é de articular o conhecimento com a sociedade (OLIVEIRA, 2009, p.197), o que exige do docente um aprofundamento dos conteúdos da disciplina, como também a ampliação do conhecimento sobre outros temas e problemas sociais. Precisamos partir do princípio da interação, saber que o processo de construção da identidade do professor e, conseqüentemente, dos saberes necessários à docência, passa também pelo aprofundamento das relações subjetivas vivenciadas nos espaços dedicados a educação escolar (universidades, escolas, congressos, entre outros).

É nesses espaços que se debatem e processam as ideias de formação acadêmica, experiência e identidade docente; da ética e do profissionalismo na educação; da ação-reflexão-ação, da reflexividade crítica do professor; do currículo crítico; da formação inicial e continuada como também do protagonismo juvenil. O resultado desse processo é a confiança na necessidade de aprofundarmos o conhecimento nos saberes docentes em favor de uma educação pública de qualidade.

² O ciclo de política, analisado por Mainardes (2006), de uma abordagem pós-estruturalista, “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. O mesmo indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). A ênfase da abordagem está na articulação, na relação entre os grupos envolvidos, no qual cada grupo através da interação constrói seu espaço de influência. (SANTOS, 2018, p 98).

Sabemos dos desafios envolvidos na construção de uma agenda emancipadora para a educação escolar, principalmente em relação ao professor de história, cuja tarefa se mostra árdua, pois à disciplina história é atribuído um peso maior na “guerra de narrativas” (LAVILLE, 1999), que envolve o debate sobre ensino. Nesse sentido, o inciso I do Art. 2º do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016³, estabelece como princípio da formação inicial e continuada dos professores o “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (BRASIL, 2016a).

O texto legal citado contém vários conceitos históricos, com interpretações diversificadas que dependem do momento e dos personagens com ele envolvidos, expressa princípios do Estado para as políticas de formação de professores, que atingem o saber acadêmico e o saber da experiência, o que reforça a pertinência da nossa de pesquisa. Como pondera Freire, “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2014, p. 65). O professor é um sujeito político e a educação é um ato político, o que exige uma posição firme em favor de uma educação pública de qualidade.

Contudo, como já citamos, há um conjunto de forças e interesses que movem a educação no Brasil no sentido da disputa por um projeto político que deseja a manutenção de uma sociedade excludente contra um projeto político e social que enxerga a educação como transformadora. Atualmente, o projeto de princípios neoliberais vem ganhando novamente fôlego (MOTTA; FRIGOTO, 2017), criando a necessidade de reforçar a luta por uma formação docente que pense a educação de seus estudantes baseada no princípio da formação integral do sujeito.

Assim, os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula devem ser pensados em uma concepção ampla, composta pela ação educativa, pelo processo pedagógico, amparada em valores éticos e estéticos, compreendendo as múltiplas linguagens e a valorização e respeito à diversidade.

Devem ainda, ser pensados como uma unidade na diversidade, incluir uma discussão sobre formação inicial, continuada e experiência que represente um conjunto de princípios, ideias e conceitos que simbolizem a união em favor de uma

³ Decreto assinado pela presidenta Dilma Rousseff que “dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”.

educação de qualidade. Essa unidade deve assegurar o respeito e a valorização das diferenças culturais étnicas, de gênero, regionais, religiosas dentre tantas situações que compõem a sociedade. Devemos pensar os saberes em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais.

Assim, tendo como objeto os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula, nossa investigação será guiada pelo seguinte problema da pesquisa: como professores de história mobilizam os saberes da formação e da experiência para mediar a relação entre ensino e aprendizagem em turmas do ensino fundamental e/ou ensino médio? Trata-se de um estudo no campo do ensino da história, cujos sujeitos da pesquisa são professores da disciplina com formação inicial em história.

Nosso objetivo principal é analisar como professores de história mobilizam os saberes da formação nas experiências do cotidiano da sala de aula. Para responder a esse objetivo pretendemos o alcance dos seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as concepções de "saber docente" e "saber da experiência" do professor de história e analisar como estes se expressam no cotidiano da sala de aula; e elaborar um caderno didático para subsidiar a prática docente de professores de história do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Referendando nosso estudo, realizamos uma pesquisa no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria) em janeiro de 2020, utilizando a palavra-chave "saberes" com o filtro categoria "título da dissertação" e encontramos dez (10) registros. Observamos que a maioria das dissertações aborda o termo saberes de forma temática e atrelado a algum tema específico, a exemplo da dissertação: "Saberes em movimento: aprendendo e ensinando a história da África no ensino médio", produzida por Elka Regina Rodrigues Valadares. Outro recorte utilizado foi o termo "saberes históricos", encontrado em quatro (04) trabalhos que não dialogam com os saberes que pesquisamos. Dois outros trabalhos se aproximam de nossa temática, porém com diferenças marcantes. O primeiro produzido por Merval Santos de Oliveira, intitulado: "Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no ensino médio", no qual o autor transita entre a ideia de formação e de saberes docentes e como estes se articulam para apropriações e ressignificações de conceitos históricos. O outro trabalho, produzido por Cristiana de Lima Tomaz Abrantes, intitula-se: "Saberes e fazeres docentes em ensino de história no

CAp/UERJ em contexto das políticas educacionais” e aborda a categoria saberes docentes, na seção saberes e fazeres docentes em ensino de história. Todavia, a autora trata o conceito de forma geral, diferentemente da nossa pesquisa que especifica os saberes da formação, disciplinares, curriculares e experiencial.

Ambos os trabalhos, apesar de analisarem saberes docentes, diferem do nosso objeto uma vez que construímos um referencial de análise dos saberes docentes com especificidade. Essa particularidade atribui ao nosso estudo um diferencial que reputamos ser de relevância social para o momento político e social que vivenciamos.

Esse breve levantamento no banco de dados do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História permitiu compreender como estudos sobre os saberes docentes do professor de história mostram-se relevantes, por se tratar de um campo de estudos com poucos trabalhos o que reforça a necessidade da nossa investigação, pois analisamos a ligação entre o que é um saber dentro da pedagogia, articulando aos saberes necessários ao professor de história. Na sequência apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação é de natureza qualitativa, razão pela qual “não se preocupa com representatividade numérica dos dados, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Tem como principal particularidade atender aquilo que não pode ser quantificado, haja vista que o objeto desse campo de estudo é o ser humano, em suas particularidades, pensamentos, valores e símbolos (MINAYO, 2009).

A pesquisa teve como campo empírico a rede pública estadual de ensino de Pernambuco, mais precisamente, o segmento vinculado à Gerência Regional de Educação da área Metropolitana-Sul (GRE/Metro-Sul), que é responsável pelo gerenciamento das escolas situadas nos municípios do Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata.

Os sujeitos da investigação foram professores de história do ensino fundamental e do ensino médio que atuam em escolas dos municípios citados. Os critérios para seleção dos participantes da pesquisa incluíram ser professor de história com formação em história e pertencer à rede estadual com atuação nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio.

O instrumento escolhido para coleta dos dados foi o questionário, estruturado com perguntas abertas e fechadas (apêndice A), que os professores receberam por meio eletrônico. Como todo instrumento de pesquisa o questionário possui suas limitações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70), uma vez que as relações subjetivas entre entrevistador e entrevistado estão praticamente ausentes nesse instrumento. Todavia, a praticidade de sua aplicação possibilita ser enviado a um maior número de pessoas e sua instrumentalização mais simples na análise permite que o questionário seja um instrumento valioso nas pesquisas acadêmicas. Ademais, no caso desta investigação ponderamos que a adoção do questionário não comprometeria a aproximação com o objeto da pesquisa em razão do predomínio de questões abertas que o mesmo contém. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009):

Questionário - é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Atendendo à necessidade de cientificidade da pesquisa, cabe mencionar o processo de desenvolvimento e aplicação do questionário. Conforme salientamos, optamos pelo recurso da remeça on-line, justificada pela rapidez e facilidade de envio e acesso dos professores. Inicialmente realizamos alguns testes de envio, com o objetivo de conhecimento e aprendizado sobre a ferramenta on-line “Google formulários” e, após chegarmos a uma versão desejável, procedemos com os encaminhamentos.

Para acesso aos professores contamos com ajuda da Gerência Regional de Educação GRE/Metro-Sul por meio da técnica educacional do setor incumbido das formações continuadas e responsável pela área de história. A técnica nos forneceu os e-mails dos professores que lecionam história nas escolas da GRE/Metro-Sul, independentemente de sua formação acadêmica. O formulário foi enviado a todos os docentes, uma vez que a lista de endereços eletrônicos fora construída a partir da presença dos professores às formações e disponibilização de seus e-mails para contato. Porém, as formações continuadas na GRE/Metro-Sul são destinadas a todos os professores que lecionam história, independente da formação acadêmica inicial, havendo alguns formados em outras áreas das ciências humanas. Como na lista disponibilizada não havia indicação da formação inicial do professor, enviamos

o questionário a todos os docentes, incluindo a questão: qual a sua formação acadêmica?

Ao recebermos os questionários respondidos, construímos um quadro geral informativo sobre quem respondeu o instrumento, porém em atendimento a um dos critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa, a análise das questões sobre os saberes docentes incluiu apenas as respostas dos professores com formação acadêmica em história. Foram enviados duzentos e quinze (215) e-mails, dentre os quais, vinte e um (21) apresentaram a informação de falha no envio, possivelmente por endereço de e-mail errado. Estabelecemos um prazo de sessenta dias (60) para retorno das respostas, contudo, de cento e noventa e quatro (194) e-mails que chegaram ao destino, apenas vinte (20) retornaram respondidos pelos professores. Convém destacar que o trabalho com questionário a distância apresenta baixa taxa de retorno das respostas. Porém, a facilidade de envio a um grande número de pessoas e a facilidade para manuseio das respostas equilibram suas vantagens e desvantagens.

Do total de vinte (20) respondentes, quatro (04) informaram formação em outras áreas do conhecimento, assim, a análise referente aos saberes docentes foi realizada a partir das respostas de dezesseis (16) questionários respondidos por docentes com formação em história. Os dados obtidos dos questionários foram mapeados, categorizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (1977).

Para apresentar os resultados da investigação, a dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo primeiro temos a introdução, na qual constam os elementos estruturantes da investigação, apresentados nas seções referentes à construção do objeto e à metodologia da pesquisa. No capítulo segundo apresentamos os conceitos que estruturam a pesquisa, notadamente o que compreendemos a partir da literatura sobre saberes docentes para compreender como estes se articulam no cotidiano do professor de história.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados da análise das concepções de saber docente e de saber da experiência do professor de história buscando compreender como estas se expressam no cotidiano da sala de aula. Por fim, demonstramos a elaboração de um caderno didático ilustrado a partir de verbetes para subsidiar a prática docente de professores de história do Ensino fundamental e médio.

2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os conceitos e categorias teóricas que dão sustentação à pesquisa. Para isso, abordamos a categoria central da investigação, os saberes docentes, a partir dos estudos de Tardif e Lessard (1991); Borges e Tardif (2001), Tardif (2000, 2014) e Freire (2014), entre outros. Os saberes docentes do professor de história serão discutidos com referência em Monteiro (2001, 2019), Fonseca (2003), Barroso *et al* (2010) e Seffner (2010). Inicialmente trataremos sobre os saberes docentes e a formação profissional do professor.

2.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O que é um saber? O que significa ser docente? E como nos formamos docentes? Estas questões acompanham o debate acadêmico sobre educação no Brasil desde meados dos anos 80 do século passado e se aprofundaram nesse início de século, no entanto nestes últimos anos estamos necessitando (re)significar esse debate. Recentemente houve um aumento na produção científica sobre os saberes docentes que, como afirma Monteiro (2001), emerge como categoria nos anos 1990. Nas décadas seguintes observamos uma ampliação de estudos que procuram localizar as características singulares da ação docente na sala de aula.

O novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14-15).

A ideia acima exemplifica conceitualmente o sentido de pensar os saberes docentes. É inegável que o aumento dos estudos na área veio acompanhando as políticas educacionais gerenciais, ou seja, a partir da década de 80, o progressivo

aumento de ações políticas nas escolas tinha como princípio o gerencialismo⁴ oriundo das empresas privadas que fez surgir, em contrapartida, uma base de estudos sobre saberes docentes, que foi aumentando gradativamente.

Essa reflexão está atrelada, por exemplo, aos termos empregados pelos autores: profissional, natureza do trabalho, relações humanas, gestão de sala de aula. Essas ideias se articulam com a ideia de saberes docentes, saberes necessários para o professor exercer sua profissão. Ademais, cabe perceber que nesse novo universo gerencial que se desenhava para a escola, se fez necessário também pensar “um repertório de conhecimentos validados pela pesquisa” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13) possibilitando sustentar, garantir e legitimar a ação docente cotidiana.

Na atualidade, além de ser um conteúdo para legitimar e garantir a atividade do professor como profissional, trabalhar com os saberes docentes é uma questão de afirmação política em favor da educação. Vejamos o caso do projeto “Escola sem partido”⁵, um movimento de forte teor reacionário que recentemente ameaçou diretamente a educação e, em especial, a disciplina de história acusada de promover “a alienação da juventude nas ideias comunistas”. Acontece que o maior argumento desse movimento é afirmar uma ausência de limites legais e teóricos para a atuação do professor, ou seja, segundo seus idealizadores, o professor fala o que quer e da maneira que quer na sala de aula.

Todavia, esse argumento não se sustenta porque no campo da educação temos leis regulatórias da ação docente, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e recentemente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos são dispositivos de abrangência nacional, além dos quais se tem as prescrições curriculares editadas em âmbito estadual e municipal.

⁴ “O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação” (BALL, 2005, p. 544)

⁵ “O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz”. Que segundo eles são os deveres do professor. <https://www.programaescolasempartido.org/>. Há também propostas legislativas de leis, em várias esferas (nacional, estadual e municipal), ampliando a ideia, a exemplo da proposta da Deputada Bia Kicis que tramita no Congresso Nacional https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2. Todas as propostas têm em comum um forte ideário de controle sobre a ação da escola e dos professores, um controle a partir do que eles acham que é correto, desconsiderando a multiplicidade presente na escola e a liberdade de cátedra como prerrogativa do docente.

Além disso, temos um vasto referencial teórico sobre ser professor e sobre os requisitos da profissão, como bem apontam Borges e Tardif (2001). Assim, analisar os saberes docentes é reforçar os requisitos e a legitimidade de ser professor. É uma ação política, uma “politicidade da educação” acompanhando Freire (2005; 2014).

Pensador importante quando analisamos os saberes do professor, Paulo Freire tem sua pedagogia centrada no estudante e provoca o docente a refletir sobre sua prática, a pensar como se constitui como professor e quais elementos profissionais e de vida o docente está levando para a sala de aula. O trabalho de Freire (2005) é substancialmente destinado à concepção de práxis política, ação educativa como instrumento político em favor dos marginalizados. Assim, os saberes docentes, os conhecimentos necessários para alguém se tornar professor devem ser direcionados à emancipação dos menos favorecidos e compreender a incompletude do ser humano como própria aos homens e mulheres.

Para o autor, um educador progressista, que tem como posição ética o respeito à docência, assume a postura de não estar certo de suas certezas, de modo que a incompletude do ser humano é a essência para construção do aprendizado. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2014, p. 50). Na relação entre docente e discente o professor de história deveria considerar essa premissa, pois nosso objeto de trabalho, o tempo passado humano, é constantemente construído e reconstruído no presente, considerando que as narrativas históricas se modificam invariavelmente.

Nesse sentido, incompletude é palavra-chave e os saberes são instrumentos, meios, conhecimentos adquiridos por quem deseja ser professor. Essa construção é naturalmente incompleta a cada momento da vida pessoal e profissional do sujeito ele se (re)constrói como docente. Se admitirmos ser o professor um sujeito incompleto, entendemos que este estará permanentemente aberto a novas experiências de aprendizagem.

Essa incompletude no campo da história pode exemplificar as novas narrativas históricas que a cada momento estão disponíveis. Assim, quando estudantes, aprendemos um tema em história de uma forma e, possivelmente, na atualidade há inúmeras outras narrativas sobre esse mesmo tema. Desse modo, um

professor que se acha completo em sua formação corre o risco de desconsiderar outras visões sobre determinado momento histórico.

A incompletude do ser humano é a chave da pedagogia da autonomia de Freire (2005; 2014), uma pedagogia humanizadora que está na base da formação docente e cujo principal objetivo é a construção de uma consciência histórica do sujeito presente no mundo. E qual a agenda eminente do ensino de história na atualidade? Podemos inferir que integra essa agenda o desenvolvimento de meios para o despertar de uma consciência histórica mais complexa por parte dos estudantes. Isso porque “nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros acontecimentos no campo do pensamento” (CERRI, 2011, p.41).

Assim, quando Freire (2005) provoca a nossa capacidade crítica como professores, ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p. 78), está chamando a atenção do docente para as múltiplas possibilidades de promover os processos de ensino e de aprendizagem.

E quando abordamos as ligações subjetivas humanizadas entre os sujeitos, compreendemos que a história é vida. História é a vivência humana passada que permitiu o acúmulo cultural, dialoga com o presente e é contada por diferentes narrativas. A história é humana, então a educação precisa se tornar humana (FREIRE, 2005), a compreensão da humanidade do estudante como sujeito com um passado é um saber necessário ao exercício da profissão docente.

Ainda na perspectiva freireana, temos a experiência como uma construção da reflexão sobre a prática, uma formação permanente do docente, pois como afirma o autor “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente” (FREIRE, 1995, p. 38). Para Freire a educação é um ato político, lecionar história é um ato político, que exige do professor posições firmes acerca de sua profissão, principalmente, da reflexão sobre a prática que pretende superar a contradição entre opressor e oprimido (FREIRE, 2005).

Como salientamos, é na prática que a pedagogia freireana se define, a prática é o lugar da construção, da modelagem, da renovação e da invenção dos saberes docentes. E um elemento que deve ser destacado nessa rede de construção do

saber do professor é a curiosidade, “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades” (FREIRE, 1993, p.40). Isso porque, o autor não se refere a uma prática repetitiva, mas a uma *práxis*. Assim:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (...). A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2005, p.83).

Trazendo as reflexões de Freire (2005) para o ensino de história, indagamos: o que é a história sem a curiosidade epistemológica que move o historiador e o professor de história? A chave para conhecer – lecionar e aprender – história parece ser o questionamento sobre o passado humano. Ser historiador e professor de história implica problematizar as ações humanas em diferentes tempos, pois se trata de uma profissão em que a curiosidade está fortemente presente, já que devemos estar atentos às formas como as histórias humanas são narradas. Freire (2005, p.71) nos alerta como intelectuais que “só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”.

O professor de história guarda uma relação profunda com o que ensina, como bem esclarece Monteiro (2001), ao afirmar que na relação em que o professor é um mediador do conhecimento para o estudante, sempre há algo a aprender. Monteiro sintetizando o campo de estudo sobre saberes docentes, define a partir de vários autores a compreensão do conceito. Segundo a autora, os saberes docentes constituem-se “em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (MONTEIRO, 2001, p. 130). A afirmação da autora dialoga com o texto de Tardif, no qual o autor afirma que:

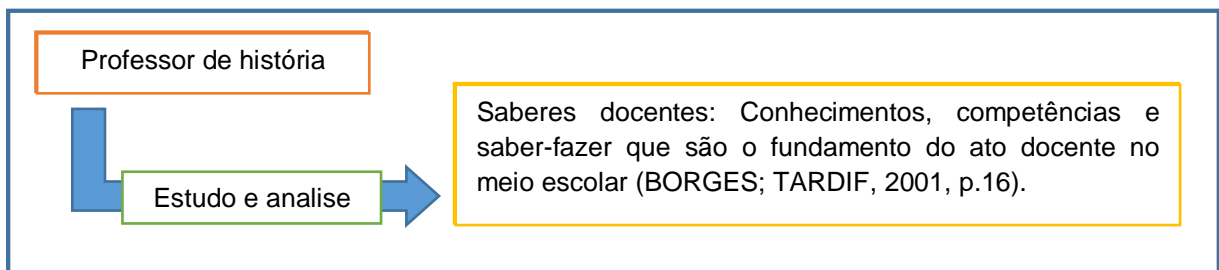
O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (inclusive os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...]. Embora os seus saberes (*saberes dos professores*) ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite* (TARDIF, 2014, p 33).

As características apontadas na síntese de Monteiro (2001) são importantes, e exigem de nós reflexões constantes. Quando pensamos no saber docente como plural com uma multiplicidade de contribuições de diversos saberes, anotamos que tradicionalmente a formação docente congrega conhecimentos das ciências humanas, da pedagogia e da área de referência. A pluralidade de ideias, de concepções pedagógicas, de epistemologias formativas está na base do ser professor.

O saber docente constitui um saber estratégico no sentido que, a educação escolar, como a conhecemos, tem origem na modernidade e posicionou a educação formal como um lugar central de construção dos valores sociais modernos. Hoje, quando localizamos a educação como um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, é estratégica a função do saber docente como possibilidade de promover mudanças sociais.

Para explicar melhor nosso entendimento sobre o estudo dos saberes docentes do professor de história, desenvolvemos a figura 01, para mostrar que o professor de história movimenta um processo que denominamos estudo da epistemologia e da prática docente do professor de história. Ou seja, um estudo dos elementos que tornam uma pessoa professor de história.

Figura 1 - Estrutura estudo epistemologia da prática docente do professor História



Fonte: Elaborado pelo autor 2020.

Segundo Tardif (2014; 2000), apesar da posição social estratégica dos professores há uma desvalorização dos saberes docentes. A racionalidade moderna científica conferiu a centralidade do conhecimento às universidades de onde emergem os saberes das ciências de referência, enquanto que os saberes produzidos no ambiente escolar, que também tem origem na racionalidade moderna, foram posicionados como meros conhecimentos para atingir o que a comunidade

científica reconhecia como conteúdos a serem reproduzidos por meio de métodos de transmissão. No entanto,

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p 218).

Porém, o conhecimento científico produzido nas universidades advém de questões da realidade diária do ambiente escolar, tal como acontece com os saberes docentes que são objetos de pesquisas acadêmicas. Relegar sua importância equiparando-os a meros instrumentos de transmissão do conhecimento é desconsiderar o desenvolvimento da produção do campo da educação, é retroceder na compreensão dos estudos sobre questões educacionais. Os conhecimentos pedagógicos e os da ciência de referência são distintos, mas ligados simbioticamente como dois polos complementares e inseparáveis.

Para nós, quando Tardif (2014) afirma que o saber docente é desvalorizado sugere que temos dois caminhos. O primeiro faz referência à desvalorização político-social que a educação parece assumir para alguns governantes e que gera os problemas estruturais que acompanham a história da educação no Brasil. O segundo teria relação com a desvalorização acadêmica. Guardadas as devidas ressalvas, há certa dificuldade por parte de setores das universidades em compreender os saberes docentes como constitutivos de singularidades, o que demanda conhecimentos específicos tanto da formação acadêmica, como também da experiência, sendo este último produzido no exercício da prática docente.

Por outro lado, os saberes docentes como aponta Arroyo (2013), disputam espaço no currículo que, como um território de conflito, veicula nos documentos oficiais uma percepção de mundo distanciada das vivências que os professores experimentam no cotidiano. “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (ARROYO, 2013, p. 71).

Como exemplo, temos a construção do texto da BNCC, um documento indicativo e norteador dos temas e objetivos a serem trabalhados pelo professor de

história. Sua construção material e teórica pouco representa as vivências da escola⁶, é um documento moldado na racionalidade tecnocrática, amparado pelas pedagogias do gerenciamento que desde os anos 1980 vem ganhando espaço na educação (GIROUX, 1997, p. 160).

Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, resta aos professores o papel de implementação, já que a BNCC foi elaborada para "ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (BRASIL, 2017). Nesse sentido, Arroyo (2013) argumenta que

No meio de tantas competências sofisticadas ensinadas e aprendidas pode ser oxigenante dedicar tempo conhecendo o quanto foi produzido e acumulado pelos professores, sobre a função, a condição e o trabalho docente. Trazer tantas histórias e narrativas de vida e de luta de mestres pelos direitos do trabalho. (ARROYO, 2013, p. 71).

Para o autor, o professor tem direito à valorização do conhecimento produzido ao longo de sua história. As narrativas dos professores de história sobre suas atividades devem ser objetos de estudo, a fim de que sejam colocamos em destaque elementos reais da sala de aula, desconsiderados nos currículos oficiais. Como afirma Giroux, os professores devem ser apresentados como intelectuais transformadores que incorporam uma dimensão política devendo-se "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico" (GIROUX, 1997, p.163).

A dimensão político-pedagógica está nas palavras de Arroyo (2013), quando destaca a necessidade e o direito do professor de refletir sobre sua formação, sua função e as condições materialmente difíceis em que se desenvolve a relação entre ensino e aprendizagem nas escolas. Em relação ao professor de história, a dimensão política é a essência da disciplina, as narrativas sobre o passado, contadas pelo docente, representam um recorte epistemológico e político.

Arroyo (2013, p 72) posiciona o conhecimento da função social da educação, a história de vida do professor e a história de vida dos estudantes como saberes necessários à prática docente. Segundo o autor, o domínio desses conhecimentos é o caminho para tornar a escola mais humana, o que Freire denomina de "pedagogia humanizadora" (FREIRE, 2005, p. 63). Como professores de história, cotidianamente estamos preocupados em contar narrativas diversas vivenciadas

⁶ <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>

pela humanidade ao longo do tempo e, em muitos momentos, não conseguimos perceber as singularidades das narrativas de vida de nossos estudantes. Reproduzimos conteúdos diversos e não contextualizamos com a vida dos estudantes. Arroyo (2013) e Freire (2014; 2005), quando pensam a pedagogia humanizadora, defendem que o docente se aproxime da realidade dos estudantes, da comunidade em que a escola se encontra, ou seja, que haja o reconhecimento do protagonismo juvenil, que se considere os jovens como sujeitos de vivências e histórias.

Em um momento político como o atual do Brasil, essa aproximação entre o professor de história e as histórias do presente revela-se essencial para que possamos evitar a difusão de discursos de ódio, que tendem a renascer. Há naturalmente estudantes que aceitam essas narrativas, mas a questão que se coloca é por que acreditam nesses discursos? Talvez nós professores de história estejamos tão distantes da realidade das crianças e jovens a quem ensinamos que não percebemos os motivos sociais que os levam a defenderem posições questionáveis, todavia continuamos a teorizar sobre o tempo constantemente na sala de aula. Talvez estejamos esquecendo que a consciência histórica “é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural”, como afirma Cerri (2011, p.17).

Pensar sobre os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula é refletir também sobre a necessidade de o docente conhecer-se para construir um relacionamento mais humano no ambiente escolar. E nessa perspectiva de construção de um ambiente escolar mais humano, nos apropriarmos também de um referencial que nos encaminhe na construção dos saberes docentes. Nas linhas que se seguem analisaremos os saberes necessários ao exercício da prática educativa.

2.2 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

De acordo com Borges e Tardif (2001) em apenas algumas décadas a academia viu se formar um campo de pesquisas sobre os saberes docentes que extrapola as fronteiras disciplinares, revelando-se como “objeto de investimentos multi e transdisciplinares” (p.12). Nesse campo também se insere esta pesquisa que,

ao discutir sobre os saberes docentes, debruça-se sobre os saberes necessários ao professor de história.

A concepção de sociedade produzida na modernidade nos induz a definir e/ou classificar tudo que nos rodeia. Essa mentalidade construída no mundo positivista, no qual a praticidade é um elemento chave, é comum às falas de professores e revela a ausência de uma definição objetiva, prática, sobre os saberes necessários a formação docente. Por isso, indagamos: quais são os saberes necessários à formação do professor de história?

Compreendemos que definições práticas têm como função organizar as ideias e para organizar nossas ideias a respeito dos saberes docentes considerados essenciais à atuação do professor de história. Iniciamos essa discussão pelos saberes que qualquer professor deve dominar, por sua relevância para a educação. Como afirmam Freire e Nogueira (1993, p. 41), “se tu, intelectual, discutes bem nesse processo, então tomas nas mãos o conteúdo que esteve vestido pelas dificuldades. Despes o conteúdo através do discutir possibilidades e superar dificuldades”.

Tardif et al (1991) apresentam uma pesquisa que se propôs a estudar os saberes docentes. Segundo os autores, o “saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 216).

Esses saberes, de acordo com Tardif (2014) são os saberes da formação profissional, aqueles apreendidos na universidade e que compreendem as ciências da educação e a pedagogia das quais "o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação" (p. 36). São os saberes disciplinares que correspondem aos conteúdos das áreas de referência, disciplinas que "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (p. 38). São os saberes curriculares, ou seja, os conteúdos selecionados para serem ensinados e "apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares" (p.38). São ainda os saberes da experiência e segundo o autor:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática

para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente). (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Em nossa pesquisa, consideramos a análise dos saberes disciplinares que correspondem aos conteúdos dos vários campos do saber. Como pondera Seffner (2010, p.14), “de modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina. Em nosso caso, os saberes da disciplina são os conteúdos de História”.

Também consideramos o estudo dos saberes da formação profissional, que se refere aos saberes necessários para trabalhar com esse conteúdo histórico e as formas, meios e instrumentos possíveis de utilizar para fazer com que esse conteúdo chegue aos estudantes de forma significativa. São sintetizados nas ciências da educação e na pedagogia. Para Tardif, Lessard, Lahaye, os saberes da formação profissional formam “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (1991, p. 219).

Cabe mencionar que os saberes da formação profissional têm como característica a forte presença de conhecimentos produzidos nas universidades, são saberes selecionados e compartilhados pelas instituições universitárias por meio da formação inicial e continuada. Essa discussão e suas relações com a área da história aprofundaremos mais à frente, cabendo delimitarmos a partir dos textos de Tardif (2014; 2000), os saberes docentes do professor de história que podem ser mobilizados no cotidiano da sala de aula.

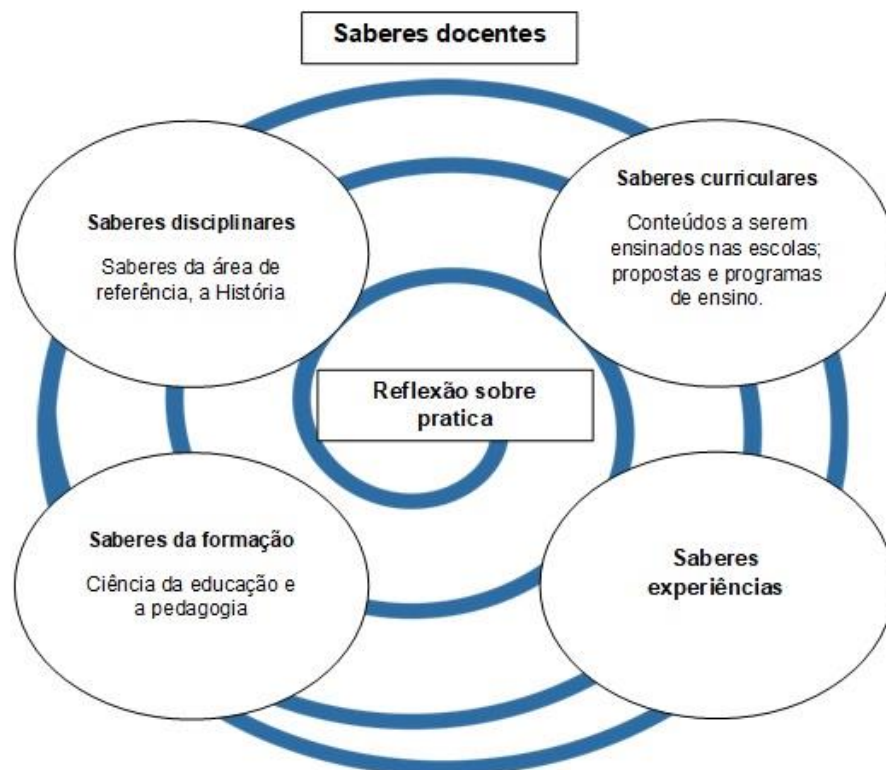
O outro saber que consideramos em nossa pesquisa é o saber da experiência, pois segundo Tardif, os professores “no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p 220). São saberes singulares construídos no chão da escola a partir das múltiplas vivências cotidianas dos docentes e que merecem destaque em nosso estudo e análises.

Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2000, p. 07-08).

Sintetizamos a categorização dos saberes docentes a partir dos estudos de Tardif (2014) em diálogo com Freire (2014) na figura 2, que anuncia nossas buscas em relação aos saberes disciplinares e da experiência. No diagrama destacamos o caráter simbiótico entre os saberes, considerando que há uma relação orgânica de complementariedade e interação, ao mesmo tempo em que os saberes preservam suas características particulares, por isso adotamos o modelo de espiral.

Convém salientar que não há hierarquia entre os saberes, a formação docente é composta por todos esses saberes em constante interação relacionando-se uns pelos outros. Por isso, estão presentes no diagrama de um espiral que representa uma rotação na qual os elementos interagem sem perder suas características, porém, influenciando e sendo influenciado pelos demais.

Figura 2 - Organização dos Saberes Docentes



Fonte: do autor 2019

Entendemos que os saberes docentes são mobilizados no saber da experiência que decorre dos outros vários saberes e, sobretudo da reflexão sobre a prática. Queremos afirmar que o conhecimento adquirido nos saberes disciplinares,

da formação profissional e curricular são modificados, reconfigurados de acordo com as vivências e relações sociais na escola e nos ambientes de formação continuada dos professores e professoras. São incorporados à reflexão sobre a prática cotidiana que constrói o saber experiencial. Na sequência, discutimos o saber docente da formação profissional do professor.

2.2.1 O Saber da formação

Pensar sobre o saber da formação, como a própria palavra sugere, é falar sobre os conhecimentos que formam as bases para ser professor. Formação também demanda a ideia de pluralidade de fontes de conhecimento, afinal, estamos a todo instante e em todos os locais nos formando como pessoas, por isso, esse recorte delimita analisar aspectos dos saberes profissionais advindos das universidades.

Todavia, tratar de formação profissional não deve significar uma análise tão somente de aspectos ligados às universidades, a exemplo do currículo, das disciplinas cursadas, dos estágios, dos programas de extensão, etc. Tardif (2014) aponta que os saberes do professor se estruturam em três dimensões: afetivas, normativas e existenciais. Assim, ao entrar na universidade temos nossas percepções de mundo que são afetivas, normativas e existenciais.

Durante o curso passamos por processos de mudança, negação e afirmação e, ao sair da universidade, desenvolvemos um conhecimento acadêmico cuja base não repousa unicamente na vida universitária. Trata-se de um conhecimento construído também com base em nossas relações afetivas, nas relações sociais normativas e nas questões existenciais que nos rodeiam na sociedade. Essa relação do conhecimento acadêmico com as dimensões do sujeito mostra que o modelo de ser professor, construído subjetivamente durante e ao sair da universidade, guarda maior ligação com os docentes que tivemos na educação básica. Por mais que o estudante tenha contato com inúmeros professores, com variadas didáticas e pedagogias na universidade, ainda assim, é o professor da educação básica que vai ter maior influência na postura profissional do recém-formado docente. (AZEVEDO, 2015; TARDIF, 2014; 2000).

Assim, o saber da formação é essencialmente plural em sua construção. Envolve aspectos da vida pessoal, dos contatos sociais, da vivência acadêmica, dos

estudos, trata-se de uma construção interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Tardif (2014) discute a ideia de que os professores são sujeitos do conhecimento, a ideia da subjetividade dos professores. Para o autor, “esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (2014, p 228).

O que o autor aponta ao trazer o postulado da subjetividade do professor é a necessidade de que na academia, ou seja, nas universidades, os saberes produzidos pelos docentes na escola não sejam entendidos como inferiores, ou distanciados da realidade escolar. Tardif (2014) sustenta a necessidade de que na pesquisa sobre professores, seja levada em consideração a vivência prática dos docentes, razão porque levantamos a questão: como os professores de história mobilizam os saberes da formação em seu cotidiano?

De certo, concordamos com Fenelon (2008) que “para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido” (FENELON, 2008, p 23). Essa condição tem sido agravada pelo momento político atual no qual vivenciamos pensamentos conservadores defenderem com maior força o controle e até mesmo o fim das graduações em ciências humanas, o que faz com que nossa análise ganhe status de luta em favor da disciplina acadêmica e escolar história.

Sobre a pergunta anteriormente formulada, qualquer resposta deverá vir da escuta dos professores, todavia nos cabe problematizar alguns aspectos sobre o saber da formação apresentado por alguns autores. Primeiro aspecto sobre o saber da formação está no ato de este ter sua origem na racionalidade científica moderna, Fenelon (2008) é taxativa ao afirmar que apesar de contestada, revista e reformulada ainda necessitamos quebrar o paradigma de uma ciência acadêmica deslocada da realidade, composta por uma falsa neutralidade e objetividade que esconde as vivências cotidianas da escola. Dentro de uma perspectiva progressista dos saberes docentes, este modelo de racionalidade na atualidade não atende às demandas de uma juventude, cuja marca é a multiplicidade.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais

tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de violões e heróis. (FENELON, 2008, p. 26)

Transcorrido o século XX iniciamos um novo período da história ainda debatendo práticas construídas no período moderno europeu. Justamente por sua influência, esta racionalidade ainda se faz presente em algumas práticas tradicionais, apesar de a literatura atual no campo dos saberes docentes e do ensino de história apontar a necessidade de revisão das formas de ensinar os conhecimentos históricos.

A racionalidade científica moderna foi essencial para o desenvolvimento científico da humanidade, suas contribuições foram cruciais, todavia, na perspectiva de profissionalizar a função docente faz-se necessário ampliar as leituras e as possibilidades de promover a relação entre ensino e aprendizagem. Não há uma negação da cientificidade moderna, mas um desejo de ampliar os horizontes da educação, o que ignifica questionar algumas práticas deslocadas do tempo histórico que vivemos na atualidade.

Devemos repensar a racionalidade moderna com os professores como sujeitos do conhecimento, romper com a ideia de que professores são aplicadores do conhecimento, pois a história não é apenas estudada, analisada, criticada, interpretada no ambiente universitário. A escola constitui o que Tardif denomina de “sistema de práticas e de atores” (2014, p. 236). Negar as peculiaridades do “ecossistema” da sala de aula é desconsiderar o protagonismo docente e discente no ambiente escolar.

Do professor da educação básica é exigido o conhecimento aprofundado de diversos temas, todavia quando posicionado em relação à produção do conhecimento nas universidades, esse conhecimento é visto como inferior e apenas reproduzido na sala de aula, como se os professores devessem ter todo conhecimento, porém, não produzissem um conhecimento escolar.

Se a pesquisa universitária vê os professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos. (TARDIF, 2014, p. 239)

Uma das perspectivas para o ensino de história atual é superar o descompasso entre o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar. Seffner (2010) traz esse debate considerando que a sala de aula de uma escola constitui um local pequeno, se a olharmos apenas como um espaço físico, porém esse local é gigantesco se nosso olhar partir de uma perspectiva social.

O local no qual o professor de história favorece a construção da consciência histórica do estudante, onde articula “o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo” (ABUD, 2005, p 28). Assim:

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. (SEFFNER, 2010, p 213).

A sala de aula é um local privilegiado de produção do conhecimento como construção física e social singular, a academia deve se nutrir desse ambiente, pois é ela que forma os professores. Por isso, deve assumir que, a grande maioria dos recém-formados em história vai atuar na educação e permitir que o curso de graduação em história se aproxime da educação e da pedagogia, ou seja, que haja na prática uma relação entre os saberes curriculares que são os conteúdos ensinados na disciplina e os saberes da formação profissional que são os conteúdos da ciência da educação e da pedagogia.

Como bem pondera Oliveira (2009), “os profissionais desta área, na sua formação inicial, não têm refletido sobre como o conhecimento histórico responderia às necessidades de aprendizado demandadas pela conjuntura escolar”. Ou seja, um texto de dez anos atrás mostra que estamos há tempos debatendo essa questão na área do ensino da história, o que nos leva mais uma vez ao pouco reconhecimento acadêmico do saber produzido na escola (TARDIF, 2014).

A origem da disciplina história no Brasil não se deu na academia como bem sabemos. A história surgiu como disciplina do colégio Pedro II para, posteriormente ser incorporada as universidades (BITTENCOURT, 2009). Então, porque o conhecimento acadêmico se afastou da escola? Talvez o elitismo que marcou forte presença nas universidades tenha feito com que o curso de história incorporasse uma áurea romântica de superioridade que afastou o conhecimento histórico

acadêmico do conhecimento escolar. Estamos certos de que para melhorar o ensino e o saber docente do professor de história é necessário repensar a relação das universidades com o conhecimento produzido nas escolas.

Contudo, uma das premissas da formação inicial e continuada docente é a autorreflexão, ou seja, a capacidade de o profissional pensar e repensar suas ações. Não cabe apenas às universidades a prerrogativa de pensar a história para a sala de aula, é também atribuição do professor buscar melhorias para a ação docente.

Um professor de História deve ter o domínio mais completo possível dos conhecimentos da disciplina, o que implica uma boa formação inicial [...] e implica também um esforço de formação continuada ao longo dos anos, através da leitura de revistas e artigos, da discussão com colegas, da presença em seminários e congressos, e outras atividades que propiciem a manutenção do “gosto” por ler e conhecer História (SEFFNER, 2010, p 214).

Saber que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pesquisa, rigorosidade metódica, criticidade, entre tantos outros saberes apresentados por Freire (2014) e que não dependem só da universidade para serem apropriados, devem partir também do sujeito que escolheu a docência como profissão.

Carretero (2010) aponta três representações para o passado, a história acadêmica, a história escolar e a história cotidiana, como representações que se inter-relacionam e que convivem na construção do sujeito. Assim, a concepção que temos na atualidade da história como prática vivida, que acontece a todo o momento como construção da vida humana e que todos são produtores de histórias, se contrapõe à narrativa de uma história escolar afastada da história acadêmica, em posição elevada, considerada como local da produção do conhecimento histórico válido (ABUD, 2017). De tal modo, quando estudamos o saber docente da formação profissional, pensamos os professores como intelectuais que produzem, estudam, analisam e ensinam a história como vida humana.

Cerri (2013) chama atenção para o modelo de formação docente no Brasil que ganhou prevalência em décadas anteriores. Como consequência, foi responsável por formar boa parte dos profissionais de ensino hoje atuantes na história, através de um modelo que ficou conhecido como esquema “3+1”, que nos três primeiros anos do curso proporcionava o estudo das disciplinas da área de referência e somente no último ano do curso, de forma aligeirada, se estudava as disciplinas conhecidas como “didáticas”. Como consequência desse modelo,

passamos décadas colocando professores recém-formados em sala de aula, sem experiências pedagógicas, que se viam perdidos sem saber o que fazer (FONSECA, 2005, p 62).

Esse modelo foi herdado de uma sociedade que atribuía status superior para os cursos de bacharelado, enquanto as licenciaturas foram deslocadas para uma posição subalterna, para cuja formação bastava cursar as disciplinas chamadas “didáticas” no último ano do curso. De acordo com o modelo, para ensinar bastava ao professor o domínio do conhecimento da área de referência, ou seja, desconsideravam-se as ciências da educação e a pedagogia (FONSECA, 2005).

Com Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs)⁷, o esquema “3+1” foi oficialmente suprimido. A partir de então os cursos de licenciatura estão mais integrados com a pedagogia, houve uma reformulação nos cursos de história, e, já é real a presença de disciplinas pedagógicas desde o primeiro semestre do curso, como também programas de incentivo à pesquisa escolar.

Discutir, ainda que brevemente, o modelo de formação superado contribui para entendermos o desenvolvimento histórico da formação de professores nas universidades brasileiras e compreender a importância dos saberes disciplinares, juntamente com os saberes da formação profissional como condição para a profissionalização docente. Isso porque, ser professor não pode ser considerado um “dom”, menos ainda pode-se afirmar que a formação de professores se restringe à prática. Discursos como esses só têm o objetivo de desqualificar a docência e, em especial, a formação pedagógica.

Professor de história constitui uma profissão e como em qualquer outra formação é na universidade que se tem acesso aos conhecimentos acadêmicos necessários para o exercício profissional. Embora tenhamos que avançar muito para consolidação de uma didática da história, para estruturar uma epistemologia da história como disciplina escolar, no campo da formação docente registramos avanços com o parecer CNE 2/2015 que gerou a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

⁷ Em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, cujo prazo para atendimento pelos cursos de formação docente foi estendido, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 02 de julho de 2019, para até dois anos após a aprovação da BNCC pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Cabe destacar, trecho do parecer CNE 2/2015 que, afirma: “importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros” (BRASIL, 2015, p.5). O trecho faz referência ao processo histórico da educação nacional, fortemente marcada pelo elitismo, desigualdade, segregação e meritocracia (SAVIANI, 2013; ROMANELLI, 2013). O trecho do parecer CNE 2/2015 delinea o caminho necessário compartilhado entre o saber disciplinar, o saber curricular e o saber da formação, destacando:

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p 22).

Alarcão (2011) contribui para pensarmos os saberes da formação com base na ideia da reflexividade, na concepção que nós humanos como sujeitos críticos da realidade também possuímos a consciência de reflexão sobre o mundo e sobre nossas ações. A autora afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44). Freire (2014) ampliou a concepção da reflexividade oferecendo uma estrutura organizada na ação-reflexão-ação, de modo que agimos, refletimos sobre nossas ações com o objetivo de avaliar e corrigir incoerências e, logo depois, agimos novamente tomados por nova percepção da realidade em consequência da reflexão.

Cerri (2013) destaca a necessidade de se formar um profissional em história alicerçado em diversas dimensões do conhecimento, cuja ideia é compartilhada por Fonseca (2005, p. 60). De acordo com a autora, não basta afirmar que o profissional professor é formado ao longo de sua vida, a formação acadêmica inicial é um momento único na vida do sujeito e é basilar na construção da identidade profissional docente.

O curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais. (CERRI, 2013, p. 179).

Reforça-se a necessidade de pensar os saberes da formação profissional uma vez que “é, sobretudo na formação inicial nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”, como afirma Fonseca (2005, p. 60). Esses saberes compõem a base das reflexões sobre a prática docente. Na sequência, tratamos sobre o saber da experiência docente.

2.2.2 Saberes da experiência

Os seres humanos são mediados pela linguagem, como questão de sobrevivência da espécie humana construímos vários mecanismos de comunicação ao longo da nossa história e a palavra pronunciada ou escrita carrega consigo uma historicidade (KOSELLECK, 1992). Cada palavra tem um sentido e nesta pesquisa o sentido que estamos propondo à ideia de experiência indica o conteúdo delineado ao longo do nosso estudo.

Assim, no primeiro plano apresentamos conceitos de alguns autores e no segundo momento buscamos a partir desses sistematizar uma concepção de saber da experiência pensando o ensino de história. Como a palavra também se espalha em vários sentidos, cada campo do conhecimento tem sua ideia do que é experiência. No entanto, interessa nesse trabalho compreender o sentido que a experiência assume na construção dos saberes da experiência, ou saberes experienciais pelo professor de história.

Larossa (2002) é um dos autores estudados quando se pretende realizar análises com a ideia da experiência. Segundo o autor, é possível pensar a educação a partir do par “experiência” e “sentido”. Para que isso aconteça, acreditamos que se faz necessário uma reflexão sobre a vida, já que o autor descreve o que para ele são situações que atrapalham o desenvolvimento da experiência, incluído o trabalho diário. De tal modo, nossa rotina também é um elemento que contribui para limitar a experiência, o que requer uma reflexão sobre a vida. De acordo com Larossa (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LAROSSA, 2002, p. 21 grifos nossos)

Passa muita coisa em nosso dia-a-dia, porém, nem tudo “nos toca”. Aquilo que sentimos diferente é o que faz construir nossa experiência. Percebemos que a definição de experiência feita por Larossa (2002) é curta e de fácil compreensão textual, porém o sentido defendido pelo autor aponta uma perda da capacidade de experimentar do homem pós-moderno. Para o autor, a rotina e a fragmentariedade que compõem a identidade do homem atual, a grande quantidade de informação e a rapidez com que são transmitidas, são elementos que contribuem para a raridade com que a experiência acontece, já que pouca coisa realmente nos toca.

Quando passamos a refletir sobre a formação do professor de história, em relação ao conceito apresentado por Larrosa (2002) traduzimos na questão: o que em sala de aula sensibiliza o professor de história possibilitando incorporar essa sensibilidade a sua experiência docente? Que tempo de reflexão sobre a prática tem o professor para que possa converter tal reflexão em experiência? A ideia de experiência como o que “nos toca” permite ponderar sobre a rotina docente, o trabalho diário, supostamente repetitivo, que entendemos poder dificultar as novas experiências. E para superar esse dilema, como já mencionamos, devemos estar em permanente reflexão sobre nossas práticas e nossa identidade profissional docente.

Nesse sentido, entendemos que mesmo a multiplicidade de situações que vivenciamos cotidianamente possibilita que todo dia tenhamos algo a acrescentar as nossas experiências. Comungamos com Tardif (2014; 2014a; 2000), Freire (2014; 2005), Libâneo (2008), quando afirmam que a experiência docente também é construída na prática diária do professor. Mesmo que a prática, por vezes, seja repetitiva, de condições difíceis de superar, ainda sim, pode ser instrumento impulsionador de uma reflexividade docente. O que “nos toca” constituindo nossa experiência entendemos se traduzir na sensibilidade necessária que devemos ter com o próximo, na alteridade, no respeito, na construção de relações afáveis tão necessárias nesse momento atual. Larrosa afirma que:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LAROSSA, 2002, p. 27).

Já Tardif (2014) procura situar a ideia de experiência ligada à prática, ao exercício diário da docência.

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 38-39).

O autor posiciona as experiências como saberes da ação. “Sobrevivência profissional” (TARDIF, 2000, p14); o conhecimento adquirido na prática docente nos primeiros anos de profissão, uma relação de erros e acertos construída na realidade da escola que é um mundo novo para os recém-formados. A experiência, a partir de Tardif, como saber é fundamental para orientar os caminhos profissionais do professor. Os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação, é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p 15).

Cabe uma reflexão sobre a experiência profissional dos professores de história. Desde o momento que passamos a frequentar a escola na infância, passamos também a construir um aprendizado de como ser professor a partir daqueles que nos ensinam, muitas das práticas adotadas pelos professores formados guardam maior relação com o que vivenciamos no período escolar experienciado na infância e adolescência, ao invés do desenvolvido na universidade (TARDIF, 2000).

Assim, quando pensamos a formação inicial e continuada do professor de história no tempo presente, precisamos refletir sobre o momento em que os professores atuais vivenciaram seu período como estudantes. De certo que práticas consideradas tradicionais marcaram o período escolar dos atuais professores de história e possivelmente há uma reprodução dessas práticas nas salas de aulas.

Como pondera Tardif (2000), devemos levar em consideração que a história de vida do professor de história congrega um período de experiência singular e único. Fonseca (2005) em texto sobre a formação inicial e continuada do professor de história apresenta uma narrativa de pesquisas realizadas com docentes para que

falassem de suas trajetórias como educadores, ficando evidente na análise da autora, como a experiência ganha posição central nas falas colhidas. Também mostra a inter-relação entre a experiência de vida e a experiência profissional docente. Os professores construíram suas escolhas e trajetórias na área da história, muito pelos desejos e vivências que os ajudaram a construir suas experiências de vida.

As narrativas revelam que a vida profissional justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências e dados sobre os trabalhos realizados é relevante para todos eles. Percebe-se que cada um prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência: aqueles que, talvez, sejam considerados mais significativos na construção de sua maneira de ser professor, e, certamente, aqueles que consideram mais úteis para as outras pessoas. (FONSECA, 2005, p. 85)

Em cinquenta e nove momentos em sua obra *Pedagogia da autonomia* Freire (2014) menciona a palavra experiência, com o sentido textual de experimentação, vivência, do uso dos sentidos. Ou seja, não há construção de saberes sem a experiência como experimentação vivenciada com a ajuda dos sentidos, o que reforça a necessidade de promovermos na área de história uma maior aproximação dos estudantes com as vivências que só a história consegue promover.

Que experiências significativas podemos construir com os estudantes ao narrarmos fatos históricos, a exemplo dos escritos de Hannah Arendt? Nós professores de história temos que aprender a provocar os sentidos, assim estaremos contribuindo com o desenvolvimento intelectual dos mesmos, como também, aprofundamos nossas vivências na educação, nosso saber da experiência.

Azevedo (2015) apresenta outras possibilidades que os professores de história podem utilizar para promover a vivência a partir dos sentidos. Certo que a experimentação faz parte do processo construtivo do ser humano, que é transformada na experiência, então, mencionar o saber da experiência é falar inegavelmente da descoberta, da investigação, da experimentação⁸.

Na disputa política no campo da educação, a ideia de experiência também é utilizada como justificativa para simplificar a atividade docente. A profissão de professor na rede pública de ensino carrega consigo uma imagem pejorativa de ser uma profissão fácil. Ao longo da história da educação no Brasil, a elite econômica

⁸ Experimentação está sendo utilizado no texto no sentido de experimentar (tentar, provar, testar, degustar, saborear, vestir).

dominante apropriando-se da estrutura do Estado, construiu um imaginário social que professor de educação pública é desqualificado, gerando desprestígio à profissão (ROMANELLI, 2013; TARDIF, 2014, 2014a, 2000).

Esse discurso desqualificador tem apoio na afirmação de que a profissão docente se aprende na prática, e, segundo essa perspectiva, bastaria saber um conteúdo e estar em sala de aula para se tornar professor, o que justificaria o pouco investimento nas universidades para os cursos de licenciatura (TARDIF, 2014, 2014a, 2000).

O saber docente seria, segundo essa acepção, de predominância experiencial, mas no sentido que aproxima a experiência de um fazer repetitivo, ou seja, a experiência resultaria de uma prática repetida reiteradamente através da transmissão de conteúdos e com base no método único, possivelmente a exposição oral. Imaginemos então, a reação de um recém-formado em história que passou quatro anos imerso em estudos predominantemente da epistemologia da história, ao chegar em sala de aula. O choque cultural seria grande se esse professor não tivesse vivenciado os saberes da formação profissional, das ciências da educação e da pedagogia e tivesse que construir o saber da experiência apenas a partir de suas práticas cotidianas. Com isso não estamos desconsiderando o valor das práticas cotidianas, mas argumentando sobre a necessidade de educar o olhar para vivenciar tais práticas, e essa educação do olhar passa pela mobilização dos vários saberes docentes na construção do saber experiencial.

Esses saberes construídos na formação profissional são elementos para produção do saber da experiência como um saber síntese, resultante da interligação entre aquilo que o professor aprendeu nos variados espaços de formação, o que vivenciou na sua trajetória de vida e o que desenvolve com estudantes em sala de aula.

A experiência e, em consequência, o saber experiencial é fundamental para o desenvolvimento do professor, para a criação de um estilo próprio, de um *habitus* professoral. Porém, trata-se de um saber plural, formado de outros saberes, construídos ao longo dos processos de formação – inicial e continuada – do docente na universidade, nas instituições de ensino, nas vivências com gestores, colegas, estudantes, comunidade escolar, entre outros. Trata-se de um dos saberes docente,

construídos em simbiose com os demais saberes. Afinal, as demandas docentes são enormes, e exigem posturas e conhecimentos diversos para serem desenvolvidas. (TARDIF, 2014a).

A experiência é uma construção subjetiva e social do professor, subjetiva porque é única, intransferível e percorre toda a vida do docente, congregando os inúmeros momentos singulares que vivemos (LAROSSA, 2002). Social, porque é um conhecimento construindo em meio à coletividade. Essa junção de subjetividade e convivência social constrói a experiência como o saber fazer e o saber ser do professor (FREIRE, 2014).

Já mencionamos a importância em definir as coisas, “o homem é um vivente com palavra” (LAROSSA, 2002, p. 21). Logo compreendemos que experiência é o conjunto de vivências históricas do ser humano às quais atribuí sentido, podendo ser utilizada e/ou requisitada para solucionar, compreender, agir ou não agir em uma situação concreta atual, ou seja, é o conjunto das vivências históricas para utilização no presente.

O conhecimento humano é histórico, faz parte da cultura humana e acumulamos saberes por meio das inúmeras relações vivenciadas. Quando estamos em situações concretas que exigem solucionar, compreender, agir ou não agir em determinada ocasião, buscamos em nosso acervo de conhecimentos o que chamamos de experiência, e assim solucionamos uma situação que se apresenta de maneira concreta.

O saber da experiência consiste em buscar no repertório de saberes, solução para uma demanda que se apresenta. Quando um professor em sala de aula é questionado, busca o conhecimento adquirido pelas vivências sociais para responder à questão. A experiência vivenciada e acumulada ao longo de sua história é utilizada para solucionar uma questão.

Ao conceituar a história escolar, Carretero (2010) nos auxilia a compreender e justificar que a escola possui um universo próprio e, isso inclui compreender que a experiência vivenciada na escola é única e singular. Assim, a importância da experiência profissional e de vida do professor é crucial.

2.3 OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

2.3.1 Os saberes do professor de história e a pedagogia freireana

Como parte do movimento de profissionalização os saberes docentes são a busca de organicidade e de construção dos fundamentos epistemológicos da profissão docente. Freire (2014) quando aborda os saberes necessários à prática educativa, não o faz destinando-os a campos de estudos específicos, tão pouco a professores de áreas específicas. No entanto, embora reconheçamos as especificidades inerentes aos saberes docentes do professor de história, entendemos que esses saberes se interconectam com aqueles defendidos por Freire, cuja preocupação educativa se dá no âmbito da formação da autonomia do educando como ser social com história e identidade e com o qual a educação deve estar comprometida.

Nesse sentido, cabe a nós professores de história, nos apropriarmos dos seus escritos e perceber a interconexão entre os saberes defendidos pelo autor e aqueles necessários à nossa área de estudo. Um conhecimento inerente ao educador, que entendemos deveria ser tomado como princípio educativo, implica compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24).

Optamos por dialogar com os saberes docentes na perspectiva freireana justamente pela pedagogia da *práxis*, defendida por Freire. Para o autor “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p. 24).

Os saberes docentes do professor de história movidos para construção da autonomia juvenil revela-se um contraponto às narrativas que tentam limitar o acesso dos mais carentes à educação⁹. Vivenciamos novamente um aumento das tensões entre os educadores progressistas e os defensores de uma educação elitista, segregadora e alienadora da juventude, e a disciplina história não pode fugir a esse debate, pois não podemos ficar apenas na guerra de narrativas. Precisamos

⁹ Notas assinadas pela Associação Nacional de História (ANPUH): a) denúncia preconceito contra o Nordeste e a Filosofia. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5162-nota-a-respeito-de-declaracoes-preconceituosas-do-novo-ministro-da-educacao>; b) reivindica cumprimento do PNE e denuncia improvisação na educação brasileira. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5154-nota-a-educacao-brasileira-nao-merece-improvisacao>

materializar nosso discurso em práticas docentes que resultem em aprendizagens significativas.

À disciplina de história por longos anos foi atribuída uma pedagogia memorialista, ou seja, um ensino no qual o estudante decorava datas de fatos e nomes de personagens “marcantes” da história. O decoreba e a repetição de relatos eram marcas do ensino de história. Nesse sentido, a maior luta de Freire (2005; 2014) foi contra o que ele chamou de educação bancária, o ensino como transferência de conteúdo para os estudantes, como prática tradicional que em seu momento de surgimento, junto com a escola moderna contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma racionalidade humana alienante.

O desenvolvimento de estudos na área da educação e a emergência de novas perspectivas de escrita da história, a exemplo da Escola dos Annales e da história cultural, possibilitam na atualidade, meios para experimentar novas formas de estudar e ensinar história, apesar de sabermos que antigas práticas ainda persistem no espaço escolar. Com os avanços nos estudos sobre educação, e nas pesquisas sobre o ensino de história, tais práticas vêm sendo questionadas nas últimas décadas e se mostram atualmente deslocadas das necessidades da escola e dos estudantes. Esse visível deslocamento, entretanto, não se mostrou suficiente para superar práticas de educação bancária que ainda persistem em alguns ambientes escolares no ensino de história, o que torna a disciplina desconexa com a realidade dos estudantes.

Para superar esse descompasso, argumentamos que os saberes docentes quando aguçados pela curiosidade, pelo questionamento são “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Freire, 2014, p.27).

Ainda em contraposição a esse descompasso, Rüsen (2001) nos fornece uma concepção de consciência histórica como categoria ligada à aprendizagem, ao acúmulo de operações mentais com as quais interpretamos as experiências temporais do mundo e as nossas, de forma a orientar intencionalmente a vida prática no tempo, subsidiar teoricamente a necessidade de o sujeito perceber o mundo de forma abrangente, múltipla e interligada.

Como pondera Fonseca (2009), o professor em sua atividade docente incorpora uma multiplicidade de saberes, construídos a partir das vivências com os estudantes

e para alcançar esse objetivo a mobilização de saberes docentes múltiplos é o caminho, supondo o aprofundamento dos saberes disciplinares, dos saberes da formação profissional, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

Nessa direção, entendemos que caberia ao professor de história criar possibilidades de construção por parte dos estudantes de uma mentalidade mais complexa, fomentar processos de construção de uma consciência histórica mais elaborada como, por exemplo, o conhecimento dos conceitos metahistóricos ou conceitos de segunda ordem¹⁰, a exemplo de democracia, cidadania e outros (BARCA, 2009).

Para Freire (2014), não há docência sem discência, só existe o professor porque há o estudante e ambos vivem em uma relação de formação e reforma, uma troca de conhecimentos e práticas. Hoje não podemos pensar o ensino da história sem considerar a vivência histórica do estudante e a rapidez com que as informações percorrem os espaços, ou seja, o mundo exige do professor uma imersão nas vivências sociais dos estudantes, sendo esse um dos saberes necessários à prática educativa. Como afirma Fonseca (2003, p. 37), precisamos pensar o ensino de história para “sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos”.

Freire (2014) argumenta ainda que ensinar exige rigorosidade metódica. Ensinar a aprender criticamente, promover a descoberta cognitiva sobre os conteúdos, possibilitar uma experiência de produção que representa respeito às formas de construção do conhecimento. Para o docente de história o cuidado com o falseamento da história representa uma das principais questões, como também o silenciamento. O saber docente da rigorosidade metódica representa o respeito ao estudante, a busca por conhecimento, o ensinar a pensar. Implica levar em conta “o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas” (FONSECA, 2003, p. 99).

A criticidade no sentido de desenvolver o senso crítico dos estudantes está no cerne da interpretação atual sobre lecionar história. As “guerras de narrativas” (LAVILLE, 1999) construídas para o ensino da história, passam pelo nacionalismo,

¹⁰ Conceitos substantivos são ideias simples de fácil acesso e compreensão pelo indivíduo, está presente em todos, a exemplo da ideia de ‘pintor’. Conceitos de segunda ordem, são ideias mais elaboradas e complexas que auxiliam no desenvolvimento de uma concepção mais sofisticada sobre a realidade humana, a exemplo do conceito de liberdade.

com ênfase nos heróis e datas, nas narrativas grandiosas sobre as civilizações, os estados e os países. Hoje, apesar de essas narrativas ainda se encontrarem fazendo parte da realidade educacional, entendemos que nossa função como professores de história é facilitar a construção de uma consciência histórica avançada o que compreende desenvolver a criticidade sobre a realidade. Como afirma Cerri (2011, p.18), o professor de história não é um mero tradutor do conhecimento acadêmico, mas “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo”.

Essa perspectiva sobre o ensino da história ganhou contornos nas décadas de 60 e 70 do século passado, de modo que “para o ensino da história, as maiores mudanças surgiram na proposta de estimular uma compreensão complexa do presente e gerar maiores relações significativas entre ele e o passado”, para promover o desenvolvimento da “historicidade”, que possibilita “compreender o presente sob o ângulo do passado” (CARRETERO, 2010, p. 50).

Ademais, este ponto de vista se apoia na postura ética do docente, pois ser professor de história não é sinônimo de saber a verdade absoluta dos fatos. O falseamento, os anacronismos intencionais com objetivos de destoar fatos, os silenciamentos históricos devem ser revistos à luz da ética, pois como humanos preocupados uns com os outros precisamos estar comprometidos com a ética, pois como argumenta Freire (2014, p. 34) “estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”.

Pelas constantes modificações na forma como interpretamos o passado é que não pode haver “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2014, p 30); ensinar exige pesquisa. A curiosidade deve ser promotora do ensino, problematizada e direcionada ao estudo de um objeto por meio da pesquisa. Ou seja, aguçar a curiosidade dos estudantes sobre temas relacionados à história, problematizar a narrativa histórica, é fomentar o interesse em pesquisar informações e construir conhecimentos. Por sua vez, “o conteúdo específico sobre o qual se raciocina parece ter uma clara influência na solução de problemas. Por isso, é necessário levar em consideração quais são essas características específicas da área, nesse caso, do conhecimento histórico”. (CARRETERO, 1997, p. 107).

Nesse sentido, destacamos que o termo pesquisa é citado vinte e três vezes naquela que é a lei maior da educação nacional, a Lei 9394/96, que dispõe sobre diretrizes e bases da educação brasileira. Porém, a BNCC do Ensino Médio

(BRASIL, 2018) para história não cita a ideia; o termo pesquisa não é encontrado no texto. A pesquisa gera questionamentos e no momento que é estimulada no ambiente escolar, torna-se um instrumento de inquietação e de confronto.

Quando a BNCC do Ensino Médio para a disciplina história, não cita diretamente o termo pesquisa, compreendemos ser esse um ponto controverso, tendo em vista que a disciplina está em meio a um intenso debate por meio do qual se defende o retorno de conteúdos tradicionalistas com o objetivo é limitar o ensino de história à narrativa de fatos e heróis. Nesse cenário, parece haver intenções de suprimir o aspecto questionador da disciplina história, enquanto que a capacidade de problematizar o conhecimento histórico para provocar a curiosidade epistemológica do estudante se apresenta com um saber próprio do professor de história.

Essa observação sobre a BNCC está relacionada ao que Freire (2014) chama de curiosidade epistemológica. Não pretendemos formar pesquisadores excepcionais, contudo nosso objetivo como professores de história é estimular, facilitar e instruir os estudantes sobre como realizar uma pesquisa, fomentar sua curiosidade epistemológica, por meio de um ensino investigativo. Ainda mais, porque ensinar exige respeito aos saberes diversos de cada estudante na sala de aula, entendendo que todo ser humano tem sua história e seus conhecimentos, logo é dever do professor o respeito aos saberes construídos socialmente pelos estudantes.

Nesse sentido, precisamos considerar os saberes que os estudantes já detêm sobre um conhecimento histórico e levar em conta o argumento de que os conceitos históricos apresentam “algumas peculiaridades que os tornam especialmente difusos e, portanto, provavelmente, mais difíceis de serem aprendidos” (CARRETERO, 1997, p.36).

Em muitos casos, as narrativas históricas dos estudantes sobre a comunidade em que moram, oferecem uma oportunidade de conhecimento única. Na atividade docente que exercemos em uma escola estadual na comunidade Vale das Pedreiras no município de Camaragibe-PE, já experimentamos momentos de profundo conhecimento histórico da comunidade. Desenvolvemos um projeto de fotografias no qual, utilizamos a pesquisa e respeitamos o conhecimento dos estudantes. No final, obtivemos uma exposição fotográfica sobre a história da comunidade.

Nosso exemplo é um caso utilizando a pedagogia de projetos, todavia o estímulo à pesquisa e o respeito ao conhecimento prévio do estudante precisam ser atitudes cotidianas. Embora não seja fácil, é gratificante para o professor progressista que desenvolve um querer bem àqueles que estão na sala de aula para aprender, principalmente, porque ensinar exige criticidade, superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, metódica, crítica, questionadora da realidade (FREIRE, 2014).

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 2014, p. 33).

Discussão importante podemos realizar também a partir das ideias de Rüsen (2001), sobre a validade da pretensão de verdade da história acadêmica e da história escolar. O autor analisa a importância do pensamento histórico não científico e do pensamento científico, destaca que não cabem verdades absolutas, mas que há modos e formas como cada pensamento histórico se coloca. Segundo ele, “a história como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias, em geral, pretendem ter” (RÜSEN, 2001, p. 97).

Um professor de história atua justamente no elo entre os dois pensamentos históricos, entre a validade científica acadêmica e a realidade da sala de aula. Aprofundar os saberes docentes possibilita uma reflexão sobre como se posicionar em torno da ciência histórica, cujo principal caminho inclui os métodos científicos que garantem a validade de suas argumentações, como também, permite refletir sobre a sala de aula, como nós professores realizamos o processo de mediação do conteúdo da história ciência. Para Fonseca (2003, p. 15), “discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.

Quando pensamos sobre os saberes necessários ao ensino da história em razão do nosso objeto de trabalho – o tempo humano – entendemos que ensinar exige risco, aceitação do novo. Porém, o velho não está velho, aceitar o novo não é negar o antigo ou o passado. Como historiadores devemos ter a clareza de que os fatos, os dados históricos, as narrativas sobre a humanidade mudam de acordo com

a interpretação de cada época. Uma interpretação nova de um fato histórico não anula ou envelhece outras versões, elas vêm se juntar a várias outras explicações de um fato e cabe ao professor explorar ao máximo as narrativas possíveis para que o estudante construa sua leitura da história humana.

Ensinar também compreende rejeição a qualquer forma de discriminação, o respeito à dignidade do ser humano deve ser premissa básica, isso inclui combater qualquer tipo de discriminação, como afirma Freire (2014). Imaginemos um professor (a) de história sexista, qual seria sua legitimidade para contar sobre a história de lutas das mulheres? Por isso, ainda de acordo com o autor, ensinar exige a corporificação das palavras pelos exemplos. Não adianta se denominar um professor progressista, quando a prática é autoritária, racista, sexista. Todavia, como seres humanos construídos socialmente, carregamos nossos pré-conceitos e opiniões, muitas vezes posições de discriminação. Por isso, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2014, p. 40)

A ação-reflexão-ação deve ser compreendida como um comportamento cotidiano do docente, o que envolve todos os demais saberes. A criticidade sobre a prática docente permite corrigirmos atitudes equivocadas na relação entre ensino e aprendizagem, como também, permite rever atitudes de vida, rever nossos pré-conceitos.

Esse movimento de ação-reflexão-ação assenta na concepção freireana do inacabamento do ser humano. Dotados de consciência do mundo e de si como seres inacabados, homens e mulheres se inserem em um intenso caminho de busca do conhecimento, da curiosidade, da alegria, da sabedoria, da amizade, da profissão. Como professores de história conscientes do inacabamento do ser humano, é interessante para nós, promovermos a construção, por parte do estudante, de uma racionalidade sobre a incompletude histórica humana, ou seja, compreender que a história é feita no presente pela busca cotidiana do ser humano em viver e sobreviver.

2.3.2 Saberes docentes próprios ao professor de história

Quais elementos do saber docente do professor de história são diferentes dos saberes para outras áreas? Os debates sobre saberes docentes, como salientamos anteriormente, avançaram significativamente, todavia, esse avanço se concentra de forma ampla no campo da educação. Ou seja, os principais estudos são frutos de pós-graduação em educação ou de autores ligados ao campo pedagógico do ensino, como Tardif (2000, 2014; 2014a;) e Freire (2005; 2014).

Contudo, pesquisas no campo do ensino de história desenvolvidas nas últimas décadas Carretero (1997, 2010); Fonseca (1993, 2003, 2009); Monteiro (2001), entre outros, dão conta de que os saberes docentes do professor de história têm especificidades.

Isabel Barca (2009) mostra-se como referência, uma vez que pretendemos analisar como professores de história mobilizam os saberes da formação nas experiências do cotidiano da sala de aula. A partir da discussão sobre a construção da consciência histórica, seus escritos nos auxiliam a responder como os professores de história movem os saberes da formação e da experiência para que o estudante construa uma consciência histórica?

Para a autora “a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada reflectidamente pelo conhecimento da história” (BARCA, 2009, p. 54). O processo de construção da consciência histórica na perspectiva de Barca deve acontecer gradativamente, iniciando com narrativas substantivas e, aos poucos, ir introduzindo ideias mais elaboradas, até apresentar aos estudantes os conceitos metahistóricos.

Essa perspectiva exige do professor de história o domínio dos saberes da formação e da experiência. O professor de história na atualidade necessita compreender diferentes formas de fazer e operar o processo de ensino. Trabalhar os saberes da formação e da experiência é construir uma reflexão sobre as possibilidades de construção da consciência histórica mais complexa, “um equipamento intelectual para uma acção mais sustentada e criativa” (BARCA, 2009, p. 60), iniciando com narrativas substantivas até a construção de ideias mais elaboradas, com os conceitos de segunda ordem. O argumento da autora aponta para o domínio pleno do professor em relação aos conceitos históricos substantivos e metahistóricos, entendido por nós como um saber próprio ao docente de história.

A esse respeito, Bezerra (2004) argumenta que são fundamentais para o ensino de história, para a formação do sujeito e para o desenvolvimento do pensar sobre o que é história, os conceitos de processo histórico, tempo histórico, sujeito histórico, cultura, cidadania, além da compreensão sobre a historicidade dos conceitos. Carretero (2010) e Barca (2009) também debatem sobre a consciência histórica, ou seja, a capacidade de construir uma interpretação da história que permita uma orientação temporal, uma relação significativa entre o passado e o presente, para compreensão complexa da realidade.

A aproximação do nosso trabalho com os estudos de Barca (2009) deve-se também ao elenco de critérios metodológicos expostos pela autora, esses critérios dialogam com a ideia da profissionalização docente, com a necessidade de o professor se aperfeiçoar constantemente em seu campo de atuação, compreender que é sujeito de sua própria formação. Envolve empenho

No trabalho com honestidade e integridade; ausência de distorções ou omissões voluntárias; aceitação da possibilidade de revisão de interpretação particulares face a nova evidência; E, talvez, empenhamento na fruição da criatividade do historiador enquanto escritor, mas aderindo a uma noção de fidelidade ao passado (BARCA, 2009, p. 56).

O conjunto de critérios metodológicos expostos pela autora apontam a necessidade de melhoria da relação entre ensino e aprendizagem de história, justamente porque possibilita ao professor de história refletir sobre sua prática, procurando corrigir equívocos na apresentação dos conteúdos aos estudantes.

Barca (2009) fornece estudos que podem servir para melhoria da relação entre ensino e aprendizagem na medida em que envolve a mobilização dos saberes da formação e da experiência, a exemplo, do levantamento das ideias dos estudantes, da escolha de metodologias adequadas, do direcionamento com sentido para os jovens, da multiplicidade de instrumentos de investigação e aprendizagem progressiva de variados níveis de leituras. Traduzindo em outros termos, ressignificar, transformar, compreender, mudar, aprender, reaprender são elementos chave para que o professor repense e reflita sobre sua postura, a partir dos saberes docentes. Esses elementos apontam para um saber docente indispensável ao professor de história que é compreender como o estudante aprende história nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. É esse

saber docente que vai orientar as escolhas teórico-metodológicas e didáticas do professor em cada etapa.

Em conjunto com o trabalho de Barca (2009) há também o de Garcia (2009). A autora faz uma análise sobre a pesquisa em educação que está muito relacionada a nossa pesquisa, já que caminhamos nas áreas do ensino de história e da educação, como áreas que não se dissociam em nosso estudo que tem como objeto os saberes docentes do professor de história.

A partir de Garcia também destacamos a importância em estudar os processos no interior da escola. Por meio de uma breve história da pesquisa em educação histórica, a autora mostra como os estudos passaram a se preocupar mais com o cotidiano da sala de aula. Nossa pesquisa não foge a esse momento, pois trabalhar os saberes docentes do professor de história é pensar como o professor pode articular seu conhecimento da formação e da experiência na relação entre ensino e aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem devem ser entendidos como atividades “que implicam a participação conjunta de dois atores principais – professores e alunos –” (GARCIA, 2009, p. 94). É uma via de mão dupla, na qual as capacidades, as ações e os pensamentos devem ser elementos de referência na pesquisa que se propõe analisar como professores de história mobilizam os saberes da formação nas experiências do cotidiano da sala de aula. Outra posição relevante apresentada por Garcia (2009) que guarda relação com esta investigação é a necessidade de estudos que procurem analisar a compreensão cognitiva dos conteúdos por parte de professores e como esse processo chega aos estudantes. Ademais, a autora ainda menciona que em relação aos alunos há uma produção muito maior que em relação aos pensamentos dos professores, o que aproxima nosso objeto de estudo do diálogo com a autora (GARCIA, 2009, p. 99-100).

Batista Neto amparado também nos estudos de Tardif, denomina os saberes disciplinares como aqueles que “dizem respeito aos diversos campos do conhecimento historicamente produzidos, que se encontram delimitados e institucionalmente organizados” (2006, p. 02). Ou seja, são os conhecimentos próprios de cada área do conhecimento que foram selecionados, organizados e definidos como saberes essenciais daquela área do conhecimento humano. Definição que retorna a nossa provocação, há elementos do saber docente do professor de história que são diferentes dos saberes para outras áreas?

Refletindo sobre os saberes docentes próprios ao professor de história destacamos a compreensão de como se dá a produção do conhecimento histórico; o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos; o reconhecimento e a interpretação de fontes, além da construção da narrativa histórica delas decorrente; a compreensão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; o entendimento de que diferentes conhecimentos históricos envolvem escolhas teórico-metodológicas e didáticas distintas; a habilidade de problematizar a narrativa história, de provocar a curiosidade do estudante e promover o ensino investigativo; a disposição para promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano.

Não queremos esgotar essa lista, mas podemos acrescentar saberes que também se apresentam singulares ao ensino da história, como: a problematização, a contextualização, a percepção múltipla da realidade humana, a empatia e a interdisciplinaridade, por entender que se trata de outras capacidades necessárias à construção dos saberes do professor de história. A problematização da narrativa histórica, a contextualização do tempo-espço de ocorrência dos fatos narrados, a percepção múltipla da realidade humana em diferentes temporalidades, a empatia para discutir temas referentes às diferenças culturais e às desigualdades sociais e a interdisciplinaridade que possibilita perceber a necessidade de diálogo da história com diferentes campos do saber.

Podemos afirmar que a problematização é a base da atividade daqueles que escolheram a área da história como atividade profissional, nossa maior função é questionar, atribuir um caráter de problema aos vestígios, levantar hipóteses, colocar em questão muitos fatos presentes na narrativa histórica. Um bom professor de história é um sujeito que compreende a importância de colocar dúvidas e questionamentos aos fatos narrados. A ideia da problematização, na atualidade ganhou novos elementos com a perspectiva da utilização de diferentes fontes e linguagens no ensino da história, como artefatos, filmes, fotografia, literatura de cordel, entre outros. Como pondera Azevedo:

A simples incorporação de diferentes linguagens não representa inovação nas práticas pedagógicas. Seu uso deve estar associado a uma metodologia de ensino que tome por base a problematização do conhecimento. Dessa forma, pensamos tais linguagens como um caminho para a aprendizagem do conhecimento histórico apoiado no exercício da

observação, leitura, interpretação, comparação, escrita e mesmo expressão criativa dos alunos, tudo, sem dúvida, bem orientado pelo professor, detentor, nesse sentido, também, de saberes das ciências da educação ou saberes profissionais (AZEVEDO, 2015, p 187)

A contextualização corresponde à capacidade de analisar e compreender o contexto de ocorrência dos fatos, ou seja, o docente de história deverá compreender os fatos além das narrativas oficiais. É nossa função como historiadores e como professores de história, ao nos depararmos com vestígios do passado, procurar localizar esse fragmento no caminho histórico da humanidade, ou seja, contextualizarmos o vestígio em sua época determinada com seus condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais.

Ademais, bem sabemos que necessitamos ter uma percepção múltipla da realidade humana, a capacidade de perceber as várias realidades da vivência humana, considerando que existem múltiplas narrativas sobre um mesmo fato, o que permite afirmar existirem várias realidades, a depender de quem observa. Como professores de história, nos cabe perceber essas narrativas e, na medida do possível, proporcionar aos estudantes um entendimento dessas diversas realidades, com cuidado para não a considerar como possibilidade única.

Outra situação que se exige do professor de história é a empatia, ou seja, a capacidade de se projetar na realidade do outro. Embora a empatia pareça ser uma necessidade comum à prática docente em qualquer área, entendemos que no caso da história sua exigência deva ser maior. Isso porque na construção da consciência histórica a empatia é um elemento essencial, ela é um movimento necessário que se deve fazer ao projetar a realidade estudada com o objetivo de compreender melhor aquele determinado universo. Além disso, a empatia diz da disposição do professor para abordar temas relativos a minorias e populações menos favorecidas, comumente estereotipadas e alvos de preconceitos.

Por sua vez, a história como área do saber é por natureza interdisciplinar, necessita de outras áreas para construção da explicação histórica, exige de nós interdisciplinaridade, pois o estudo e o ensino da história congregam elementos de outros campos do saber. “A postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento socialmente produzido” (FONSECA, 2005, p 106). Ou seja, se consegue vivenciar as intensas relações entre as pessoas, entre as pessoas e as culturas construídas ao longo da história.

A interdisciplinaridade busca, sobretudo, um ensino que concilie diferentes conceitos, de diferentes áreas. Desse modo, pode-se substituir a fragmentação pela interação, permitindo que o aluno aprenda a relacionar conceitos e, conseqüentemente, construa novos conhecimentos, com muito mais autonomia e criatividade (BRODBECK, 2012, p 18).

Por isso, compreender o ato de ensinar como uma relação é também um saber docente para o professor de história. Como mencionamos anteriormente, há elementos do saber docente do professor de história que são diferentes dos saberes de outras áreas e concluímos que no ensino de história alguns saberes como a problematização, a contextualização, a percepção múltipla da realidade humana, a empatia e a interdisciplinaridade ganham contornos próprios. São elementos de primeiro plano que estão no centro da atividade investigativa do professor e do estudante de história.

Assim, evitar a fragmentação do conteúdo é nosso desafio, contextualizá-lo com as vivências dos estudantes, interagir com as outras áreas do conhecimento, construir uma narrativa da história humana que faça sentido aos estudantes, ou seja, possibilitar a compreensão de que na história não existe um fato isolado, que os elementos se relacionam. Se tomarmos como exemplo a civilização grega, fazemos uso da linguagem para contar a história, os elementos artísticos deixados servem como fontes, conteúdo, a matemática explica a cronologia ou mesmo os aspectos arquitetônicos das construções gregas, a geografia permite localizar a civilização e sua expansão territorial entre outras possibilidades.

De tal modo, entendemos que o ensino da história por natureza é multi e interdisciplinar e o saber docente do professor de história apresenta especificidades diante dos saberes para outras áreas. Esses elementos, por sua vez, são componentes do saber da formação e estiveram presentes na análise dos dados da investigação, apresentados no capítulo seguinte.

3 SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Neste capítulo apresentamos duas seções. Na primeira discorreremos sobre o perfil dos professores de história da Rede Estadual de Ensino, especificamente, aqueles que atuam em escolas sob a jurisdição da GREE-Metro Sul. Na seção seguinte, expomos os resultados da análise dos dados obtidos a partir das falas dos docentes participantes da investigação sobre os saberes docentes.

3.1 PERFIL DOS DOCENTES

A partir das informações colhidas por meio do questionário eletrônico, construímos um perfil dos professores participantes da pesquisa. Essas informações compreendem faixa etária, sexo, formação acadêmica, número de escolas que leciona, situação funcional e tempo de docência de cada professor. O objetivo da elaboração desse perfil é conhecer um pouco sobre os docentes que lecionam história na escola pública estadual de Pernambuco, cenário escolhido para nossa investigação.

Foram respondidos vinte (20) questionários, porém nossas análises abrangeram apenas os questionários respondidos por professores formados em história, uma vez que, tendo como objeto os saberes docentes do professor de história, importa para a pesquisa que os docentes tenham formação na área. No caso, os participantes somaram dezesseis (16), sendo oito (08) professores e oito (08) professoras. Com o propósito de preservar as identidades dos e das docentes, os nomes a eles atribuídos são fictícios.

Além dos docentes com formação em história, responderam o questionário um (01) professor (a) de geografia, um (01) de sociologia, um (01) de filosofia e um (01) de ciências sociais. Essas informações evidenciam um problema estrutural na educação brasileira, o de professores lecionarem disciplinas que não correspondem as suas formações acadêmicas. Um dilema que é objeto do Plano Nacional de Educação 2014-2024 em sua meta 15. Todavia, em razão das mudanças políticas ocorridas no Brasil desde o ano de 2015 e, com o recente corte de verbas da educação pelo atual governo, o cumprimento da meta está prejudicado.

vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014)

Em relação às idades dos professores, apresentamos no quadro 01 o número de docentes por faixa etária.

Quadro 1 - Idade professores

Faixas etárias			
31-40	41-50	51-60	ÑR
03	07	05	01

Do autor

Importa perceber que a maioria dos docentes está incluída em faixas etárias entre 41-50 e 51-60 anos, levando-nos a inferir que, possivelmente, obtiveram sua formação inicial quando ainda vigorava a estrutura curricular conhecida como esquema “3+1”, ou seja, o licenciando estudava nos três primeiros anos do curso as disciplinas com conteúdo da história e só no último ano estudava as disciplinas pedagógicas. Isso porque as informações das idades articuladas ao tempo de docência de alguns, sugere que a maioria se formou entre as décadas de oitenta e noventa do século passado.

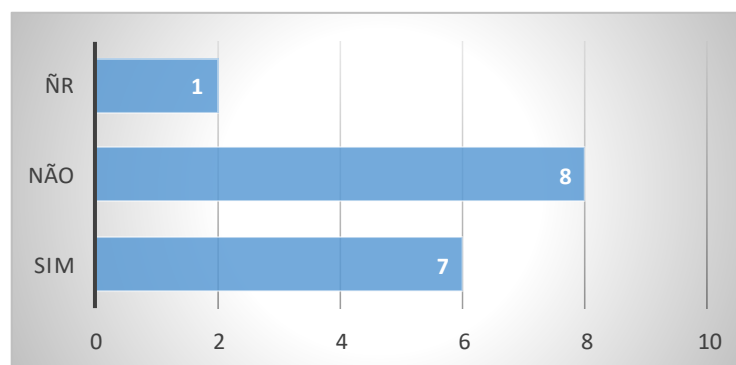
Entendemos ser relevante perceber essa informação, porque a formação inicial é fundamental na constituição do profissional professor. Como já salientamos, é nessa etapa que são construídos os saberes disciplinares e da formação. E a prevalência dos conhecimentos disciplinares em detrimento dos saberes da formação nas licenciaturas em história, à época, colocou professores nas escolas carentes dos saberes pedagógicos e, conseqüentemente, ao se depararem com a sala de aula, os mesmos enfrentavam dificuldades. Particularmente, essa foi também a nossa experiência já que nossa formação se deu em 2005, quando vivenciamos a referida estrutura curricular e sentimos na prática a dificuldade de lidar com a sala de aula no início do exercício da docência.

Podemos afirmar que uma importante necessidade para o professor de história é a consciência e o desejo de mudança, é desenvolver a reflexão de que nossa formação não está completa, que necessitamos constantemente aprofundar

os saberes disciplinares e os saberes da formação. Essa ideia de mudança dialoga com o produto desta dissertação, pois a intenção é provocativa, representa uma tentativa de estimular ponderações sobre os saberes docentes do professor de história, uma vez que o mesmo foi desenvolvido a partir das concepções dos docentes participantes da pesquisa.

Em relação ao número de escolas que leciona, uma pequena maioria dos docentes afirmou trabalhar em apenas uma escola, como demonstra o gráfico 01.

Gráfico 1 - Leciona em mais de uma escola



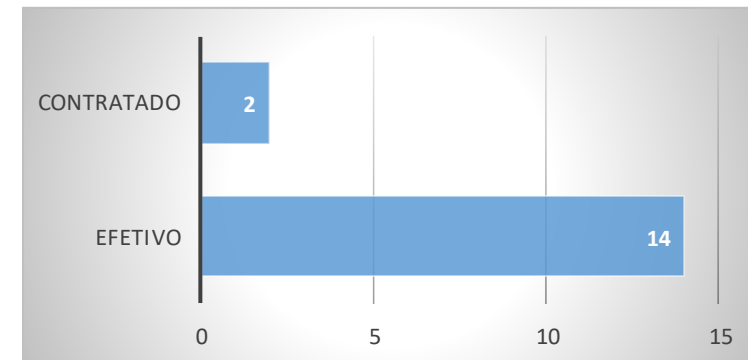
Do autor

Seis (06) professores afirmaram trabalhar em mais de uma unidade escolar e um (01) professor não marcou nenhuma opção, mas, respondeu à pergunta seguinte dizendo que leciona em duas escolas, o que totaliza sete (07) docentes com dupla jornada de trabalho escolar. Um (01) professor não optou por nenhuma resposta e também não respondeu o quantitativo de escola que leciona fazendo com que, em relação a essa resposta, não tenhamos como aferir alguma informação.

Observamos que essa jornada ampliada não ultrapassa duas escolas e isso nos provocou alguns questionamentos, a política de ampliação das escolas integrais no Estado de Pernambuco tem influenciado na diminuição do número de escolas de um mesmo professor, já que este é exclusivo da escola integral? Seria opção dos professores trabalharem menos? Ou, o espaço de trabalho dos professores de história está saturado de profissionais e dificultaria conseguir outro emprego? Perguntas inquietantes, provocativas, ficam como sugestões para outros estudos, já que não são objeto dessa pesquisa.

Sobre a situação funcional dos professores de história, quatorze (14) declararam que são efetivos e apenas dois (02) trabalham em regime de contrato, como mostra o gráfico 02.

Gráfico 2 - Situação funcional



Do autor

Quanto ao tempo de docência dos professores de história construímos o quadro 03, no qual podemos perceber que a maioria se encontra entre onze (11) e vinte (20) anos na profissão. Esse dado é muito importante em razão de um elemento analisado na pesquisa ser o saber experiencial, aquele construído no exercício da prática a partir de outros saberes docentes. Essas informações permitem perceber que os participantes da pesquisa possuem um repertório consolidado de saberes experienciais, já que o mais novo a exercer a profissão está há sete (07) anos lecionando.

Quadro 2 – Tempo de docência

Tempo de docência (anos)		
11 - 20	21 - 30	31 - 40
13	02	01

Do autor

Após essa primeira etapa, na qual apresentamos os professores que contribuíram com a pesquisa, passemos às análises referentes aos saberes docentes do professor de história.

3.2 CONHECENDO OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Com o objetivo de possibilitar uma leitura e interpretação dos dados com os cuidados necessários a uma pesquisa científica, construímos um mapa de dupla entrada, no qual as questões foram colocadas na primeira linha, a identificação das respostas na primeira coluna e as respostas dos professores na coluna correspondente às questões formuladas (apêndice B). Esse instrumento permitiu

realizar o estudo das respostas dadas a uma mesma questão e possibilitou a análise das respostas de cada professor.

Tendo como base a análise de conteúdo, destacamos nas falas dos professores os termos: “vivências”, mencionada cinco vezes (05), “prática” mencionada seis vezes (06), “experiência” mencionada quatro vezes (04) e profissional/profissão mencionada seis vezes (06). A presença desses termos sugere a necessidade de atentarmos para os sentidos das palavras.

Do ponto de vista da linguagem formal, vivência significa “o conhecimento adquirido através da experiência vivida”; prática tem o sentido de “ato ou efeito de realizar algo, fazer existir”; experiência significa “ação ou efeito de experimentar; conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício”. Sobre profissional/profissão “que se relaciona com determinada profissão/ofício especializado que legitima alguém a fazer alguma coisa, pode ser, ou não, o meio de vida dessa pessoa”¹¹.

Percebemos que os termos adotados pelos professores para expressarem seu entendimento sobre saberes docentes relacionam-se ao cotidiano de sala de aula, suas falas refletem muito as preocupações diárias presentes na escola. São termos que dizem sobre a necessidade dos professores de encontrarem respostas para dilemas diários. O saber fazer relacionado à experiência profissional docente.

As falas dos professores se atrelam a ideia de saberes como apoio ao seu trabalho, um repertório de conhecimentos que se constitui e se legitima na prática. Como mostram as falas das professoras

São saberes pertinentes à profissão docente, conquistados ao longo da carreira do professor, e contribuem no cotidiano da sala de aula (JUCILEIDE).

São aqueles que nos dão **apoio profissional**. Do começo da carreira. (MARIA. *Grifos nossos*).

Para as docentes, os saberes representam o principal suporte para sua atuação na sala de aula. São saberes da profissão e ganham materialidade na prática cotidiana.

Podemos verificar a seguir um entrecruzamento entre experiência prática, experiência profissional e prática profissional que revela a concepção de saberes docentes de professores e professoras participantes da pesquisa.

¹¹ <https://www.dicionarioinformal.com.br/>

Os saberes docentes, ao meu ver, envolvem a **experiência** e a **prática** dos professores no seu **cotidiano** e como essa vivência lhes permite lidar com os **enfrentamentos diários**, as mudanças e/ou permanências na sala de aula e além dela. (LETÍCIA, *grifos nossos*).

Saberes docentes é a **prática** e as vivências **prática** do **profissional** da educação em sua experiência **profissional** e de vida colocada em **prática** na sala de aula. Saberes docentes é o que o traz em sua bagagem para além do livro didático. (FERNANDO, *grifos nossos*).

Essas afirmações remetem a outra observação, os professores demonstram conhecimentos sobre saberes docentes, no sentido de serem conteúdos necessários à formação e à prática docente, falam com propriedade sobre os saberes, mesmo sem mencionarem ou diferenciarem os saberes da formação, curricular, disciplinar e experiencial, como afirma o professor Antonio.

São os aprendizados das **vivências** tanto da sala de aula como dos **estudos pedagógicos** e da **matéria que leciona** (ANTONIO. *Grifos nossos*).

Em sua fala destacamos a menção ao saber da formação, disciplinar e experiencial, apesar de o professor não mencionar literalmente os termos. Percebemos também que para a professora Laís “são saberes relativos à sua **formação acadêmica** bem como seu entendimento relativo à **prática de ensino**” (*grifos nossos*). Assim, quando a professora se remete à formação acadêmica menciona os saberes da formação e disciplinar, e quando fala da prática de ensino se refere ao saber experiencial.

Alguns termos, no entanto, apresentaram pouca aderência aos saberes docentes. O professor João respondeu indicando áreas do conhecimento: “sociologia e história”, enquanto a professora Jucelene mencionou “saberes que se transformam: crescem, diminuem, desaparecem e reaparecem cotidianamente”. Essas respostas sugerem que os docentes possam ter respondido sem muita reflexão, estarem eventualmente afastados de processos formativos, do diálogo com a literatura ou com colegas professores com os quais possam trocar experiências de ensino. Como afirmam Pinsky e Pinsky (2018, p. 22), ao professor é imperativo “entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico”.

Uma fala chamou nossa atenção pela dúvida de uma professora em relação ao que é, e como os saberes docentes se relacionam com a formação. Mas, sobretudo por certa dificuldade em analisar a justificativa da professora, ao supor que os saberes docentes não são mobilizados em sala de aula quando ela lida com vidas e sonhos dos estudantes. Segundo a professora

Não sei se seriam saberes, mas acredito que a dinâmica e didática de uma sala de aula não se aprende na graduação ou similar. Eu lido muito mais com vidas e sonhos que "saberes" e conteúdos (JAQUELINE).

Por um lado, consideramos que o saber docente necessário à orientação para a vida e para a realização dos sonhos dos estudantes é um saber com alto grau de complexidade, construído em meio às vivências cotidianas e ao compromisso ético-político do educador. Por outro lado, a docente parece minimizar aspectos da formação inicial, entendidos como essenciais ao exercício profissional da docência, ao afirmar a crença de que a dinâmica e a didática de uma sala de aula não se aprende na graduação. Nesse sentido, Fonseca (2003, p. 60) afirma que "é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente".

Buscamos nesse trabalho adentrar o universo do conhecimento sobre os saberes docentes necessários ao professor de história para que pudéssemos, ao analisar as falas dos docentes, compreender a necessidade de articular o conhecimento pedagógico, o conhecimento histórico e as experiências docentes no entendimento de processos de ensino e de aprendizagem com significado para os estudantes. Isso porque uma demanda urgente posta ao ensino da história atualmente, é que o conteúdo lecionado faça sentido para o estudante e consiga promover o desenvolvimento de uma consciência histórica.

3.2.1 Saberes docentes específicos para ensinar história

Em relação aos saberes específicos para ensinar história destacamos o fato de a maior parte dos professores concordarem com a existência desses saberes específicos, porém, não mencionarem ou justificarem suas respostas. Essa condição nos provocou uma indagação. Será que esses docentes não responderam por

dificuldade de identificar quais são esses saberes específicos do professor de história? Isso porque dos dezesseis (16) professores de história apenas cinco (05) se preocuparam em mencionar esses saberes.

A questão formulada estava relacionada ao saber, ao conhecimento necessário para lecionar história, a exemplo da problematização da narrativa histórica, da contextualização dos fatos, da percepção múltipla da realidade humana em diferentes temporalidades, da empatia e da Interdisciplinaridade necessárias à compreensão da historicidade dos fatos. Percebemos uma compreensão desalinhada em relação à distinção entre saber e técnica, observamos também a necessidade que têm os professores de buscar respostas práticas para as dificuldades da sala de aula, a exemplo de uma técnica que os ajudem a lecionar história.

Sobre as justificativas dadas pelos docentes, convém descrevê-las. O professor Antônio afirmou “pode sim, mas isso não impede que essa **técnica** seja transformada de acordo com as necessidades da sala de aula”. O professor menciona o termo técnica, palavra cujo sentido é “conjunto de métodos e processos próprios de uma arte, ciência ou profissão”¹². Ou seja, a técnica seria a aplicação prática de procedimentos. E, para que exista, a técnica deve estar apoiada em um saber, no conhecimento acumulado historicamente, no entanto, técnica não se confunde com saber.

Na fala da professora Jaqueline surge um elemento que extrapola a dimensão da formação acadêmica, como podemos observar a seguir

Eu acredito que como qualquer profissão existem conhecimentos específicos da mesma, mas que antes de tudo precisa-se **gostar/amar** o que se faz. Se só conhecimento e saber e títulos fossem requisitos para ensinar história ou outra disciplina, por que tantos docentes não conseguem "atingir"/"alcançar" seus alunos? (*Grifos nossos*).

A professora Jaqueline trouxe um elemento importante, porém não determinante para a profissão, nem para o ensino de história o gostar/amar. Relevante saber que quando fazemos nossas obrigações com amor e porque gostamos, notadamente temos um desempenho diferenciado, pois nos envolvemos profundamente com o objeto. Só que, apenas gostar e amar não nos torna professores de história, há a necessidade de domínio dos saberes concernentes à

¹² <https://www.dicio.com.br/tecnica/>

profissão professor, sobre os quais já discutimos em linhas anteriores. Gostar e amar são condições emocionais, não são saberes, apesar de influenciarem a prática docente.

A professora Letícia apresenta preocupações com o ensino da história, pois segundo ela, é importante estimular o pensamento crítico e o respeito a diversidade.

Acredito que, independente da formação e visão de mundo de cada professor, o essencial para as aulas de história é estimular o **pensamento crítico** e o **respeito à diversidade**. (*Grifos nossos*)

Colocamos a categoria pensamento crítico no rol dos saberes necessários à prática docente do professor de história, quando mencionamos anteriormente a importância da problematização, de colocarmos dúvidas e questionamentos aos estudantes. Azevedo (2015) destaca a ampliação da utilização de diferentes fontes e linguagens no ensino da história, o que exige do professor o domínio de um repertório de conhecimentos variados, além da análise e interpretação de fontes históricas.

Em relação ao respeito à diversidade, localizamos a ideia de percepção múltipla da realidade humana, a capacidade de observar diferentes contextos, levando em consideração que existem várias narrativas sobre um mesmo fato, o que permite dizer que existem múltiplas realidades e sujeitos com suas singularidades e pluralidades. Está atento a esse universo é um saber necessário à prática docente do professor de história.

A professora Susana afirmou que existem saberes específicos do professor de história: “sim, pois o historiador precisa estar atento ao contexto a ser analisado com a **imparcialidade** de quem se preparou para isso” (*grifos nossos*). A docente mencionou um elemento discutível, a imparcialidade, ou seja, para ela o ideal parece ser o professor se afastar o máximo que puder das relações subjetivas com o tema estudado.

Essa discussão não é recente no campo da história, contudo o movimento da Escola dos Annales colocou sob questionamento a pesquisa em história na qual prevalecia a ideia positivista de eliminar ao máximo as interpretações e as relações subjetivas com o objeto estudado. Até aquele momento, prevalecia a ideia do pesquisador imparcial, entendia-se que os documentos falavam por si só e a história

tinha como principal característica ser uma narrativa verdade dos fatos e heróis (BITTENCOURT, 2009; SCHIMIDT, CAINELLI, 2010).

Entendemos a posição da professora no sentido do cuidado que o professor de história deve ter ao narrar os fatos, considerando que a fala do docente na sala de aula é apenas uma narrativa entre as múltiplas possíveis para um mesmo fato. Por isso, é essencial o saber docente próprio ao professor de história, sobre como se dá a produção do conhecimento histórico; sobre a interpretação de fontes e a construção da narrativa histórica dela decorrente; o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos, como dissemos anteriormente. Esses elementos utilizados em conjunto possibilitam ao professor contar sobre as narrativas da história com os cuidados indispensáveis.

Por fim, em relação aos saberes específicos para ensinar história, o professor Carlos declarou o seguinte: “Sim! Porém, sempre que necessário considerar **saberes paralelos**” (*grifos nossos*). Diante da afirmação do docente coube-nos uma dúvida, o que seriam para o professor saberes paralelos? Estaria o docente referindo-se a outras narrativas que não aquela veiculada pelo livro didático?

Apesar da afirmação da maioria sobre a existência de saberes próprios ao professor de história, foi possível perceber dificuldades do professor de história em pensar os elementos que os tornam professores. A formação docente em história, por muito tempo caminhou distante dos conhecimentos pedagógicos, a mudança só veio nas duas últimas décadas quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) definiram a presença dos conhecimentos pedagógicos desde os primeiros períodos dos cursos de licenciatura.

Acreditamos também que essa dificuldade apresentada, guarda relação com o tempo de formação dos participantes, uma vez que os professores que responderam o questionário provavelmente cursaram suas formações iniciais antes da Resolução nº 1/2002, ou seja, vivenciaram a estrutura curricular, conhecida com esquema 3+1, a qual relegava ao último ano do curso os estudos pedagógicos.

3.2.2 Saberes docentes mobilizados nas suas aulas de história

Iniciamos essa seção com um fato curioso, todos os professores que responderam apenas “sim” à existência de saberes específicos para ensinar história, preocuparam-se em explicitar essa questão, ou seja, não mencionaram quais os

saberes que consideram necessários para lecionar história, mas, comentaram sobre os saberes que mobilizam em sala de aula. Outra curiosidade é que a professora Jaqueline, não respondeu quais saberes mobiliza nas aulas de história, apesar de ter afirmado a existência de saberes próprios ao ensino da disciplina.

Em relação às respostas obtidas nesta seção, a principal característica é a diversidade de posições. Chamamos a atenção para Koselek (1992), no sentido que o autor menciona a relevância de definir as palavras que utilizamos, por isso categorizamos as informações obtidas nas seguintes ideias: material, estratégias, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saber experiencial.

Material se define como “conjunto dos objetos, dos instrumentos utilizados num serviço, numa atividade”¹³, Desse modo, agrupamos as ideias que se aproximam de objetos utilizados cotidianamente pelo professor na sala de aula. Já estratégia são os “meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa”¹⁴. Nesse grupo colocamos ideias que têm como característica principal não serem objetos materiais, porém, são ideias fundamentais para a melhoria da relação entre ensino e aprendizagem, informações que se encontram no quadro 03.

Quadro 3 - Ideias principais presentes nas falas dos professores, organização e divisão em matérias e estratégias

CATEGORIAS/OCORRÊNCIAS			
MATERIAL		ESTRATÉGIAS	
Entrevistas	1	Passeios	1
Jornais	1	Seminários	1
Revistas	1	Leitura	3
Textos	2	Análise	1
Imagens	2	Interpretação	2
Gráficos	1		
Músicas	2		
Vídeos	1		
Filmes	2		
Livros didáticos e acadêmicos	3		
TOTAL	16		08

Do autor

No quadro 4, a seguir, agrupamos nos saberes disciplinares os conceitos que se relacionam à historiografia, ideias utilizadas na pesquisa e no ensino da história. Nos saberes da formação alocamos ideias relacionadas ao conhecimento pedagógico, cuja finalidade é favorecer processos de ensino e de aprendizagem

¹³ <https://www.dicio.com.br/material/>

¹⁴ <https://www.dicio.com.br/estrategia/>

coerentes com os pilares de uma educação de qualidade e com o respeito aos jovens. Entre os saberes curriculares estão os conteúdos de ensino e os programas curriculares a serem ensinados aos estudantes. Finalizando, temos o saber experiencial.

Quadro 4 - Ideias principais presentes nas falas dos professores, organização e divisão em saberes docentes

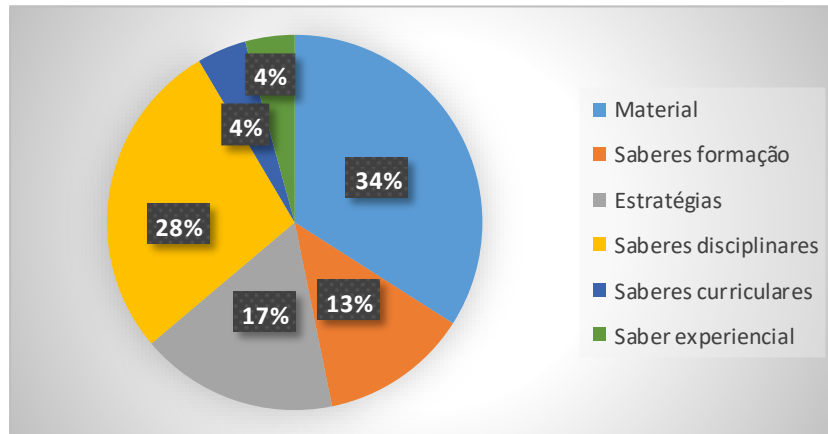
CATEGORIAS/OCORRÊNCIAS							
SABERES DISCIPLINARES		SABERES FORMAÇÃO		SABERES CURRICULARES		SABERES EXPERIENCIAL	
Sujeitos históricos	1	Motivação	1	Conteúdos curriculares	1	Experiência	2
Temporalidade Tempo histórico	4	Valorização vida	1	Programas curriculares	1		
Mudanças e Permanências	2	Respeito diferença	1				
História local	1	História vida estudantes	1				
Períodos históricos	1	Criticidade	1				
Fontes	1	O que ensinar, como ensinar	1				
Fatos históricos	1						
Senso comum	1						
Conhecimento científico	1						
TOTAL	13		06		02		02

Do autor

O quadro mostra que tomamos como critério para o agrupamento o conjunto de ideias mencionadas pelos docentes, cujos significados remetem a um tipo de saber docente, segundo a categorização adotada na pesquisa. Assim, a categoria saber disciplinar aparece como destaque com nove (09) itens para os quais registramos treze (13) ocorrências. Logo depois, temos o saber da formação com seis (06) itens, citados uma única vez cada um, seguido do saber curricular com dois (02) itens apontados apenas uma vez. Por fim, o saber experiencial mencionado duas vezes.

Além dos elementos agrupados como saberes docentes, os professores citaram materiais e estratégias de ensino como mostram os quadros 03 e 04, a partir dos quais elaboramos o gráfico 03. Este demonstra que, no esforço de elencar os saberes docentes mobilizados nas aulas de história, os professores recorreram ao anúncio de um número maior de materiais e estratégias que propriamente de saberes. Desse modo, 51% dos elementos apontados pelos docentes correspondem a materiais e estratégias, enquanto os saberes docentes representam 49%.

Gráfico 3 - Percentual em relação a material, estratégias, saberes da formação, disciplinar, curricular e experiencial presentes nas falas dos professores



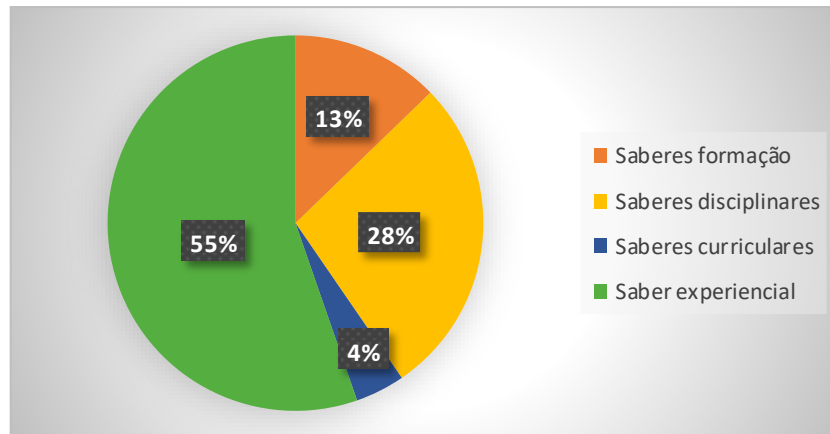
Do autor

Todavia, apesar dessas observações, as respostas relacionam-se ao saber da experiência, no sentido que materiais e estratégias se incorporam à atividade prática cotidiana da sala de aula. Materiais e estratégias dialogam com a experiência docente, porque são meios práticos/materiais que o professor utiliza em seu cotidiano para atingir os objetivos planejados para as aulas. Trata-se de materiais curriculares ou recursos didáticos que são utilizados pelos docentes com apoio nos saberes da experiência destacando-se, entretanto, que essa aproximação não supõe a repetição sem reflexão de estratégias e materiais, uma vez que o saber da experiência emerge da reflexão sobre a prática.

Assim sendo, a partir dessa reflexão podemos reagrupar os dados realizando a soma das categorias materiais, estratégias e saberes da experiência. Formando um quantitativo de vinte e seis (26) itens que se relacionam ao saber experiencial. A partir da análise dessa construção podemos dizer que os saberes se apresentam da seguinte forma: saber da experiência com 55%, seguido do saber disciplinar com 28%, logo após o saber da formação com 13% e o saber curricular com 4%. Como mostra o gráfico 04.

Percebemos que o saber da experiência aparece em destaque, porque há uma necessidade de os professores obterem respostas práticas as suas demandas diárias. Ao citar em maior quantidade materiais curriculares ou recursos didáticos, o professor parece estar tentando encontrar uma forma prática de responder às demandas cotidianas, por isso associa, talvez, o saber da experiência à utilização de imagens, revistas, vídeos, entre outros. Na percepção do professor é assim que o saber da experiência é colocado em ação.

Gráfico 4 - Saberes que os professores utilizam nas suas aulas de história



Do autor

Já em relação ao saber disciplinar percebemos uma preocupação dos professores para que a história escolar faça sentido aos estudantes, a história é posicionada como processos, sujeitos e ações humanas ao longo do tempo, com destaque para conceitos basilares para a compreensão do conhecimento histórico.

No saber da formação temos o destaque para as ideias de valorização, respeito, motivação, um debate atual sobre a necessidade de a escola respeitar e pensar a prática pedagógica a partir do protagonismo juvenil, da valorização da diferença, da construção do sentimento de empatia e alteridade.

Em relação aos saberes docentes do professor de história, procuramos nos termos apontados, ideias que se aproximam da problematização da narrativa histórica, da contextualização do tempo-espço de ocorrência dos fatos narrados, da percepção da realidade humana em diferentes temporalidades, da empatia para discutir temas referentes às diferenças culturais e às desigualdades sociais e da Interdisciplinaridade que possibilita perceber a necessidade de diálogo da história com diferentes campos do saber.

Essas ideias podem ser consideradas saberes docentes do professor de história e se expressam nos termos encontrados com facilidade nas falas dos docentes: motivação, valorização da vida, respeito às diferenças, história de vida dos estudantes, que revelam empatia e percepção múltipla da realidade por parte do professor. Já a experiência mostra sua capacidade de contextualização, enquanto a criticidade expõe a problematização. Problematização e contextualização estão presentes na reflexão sobre o que ensinar e como ensinar.

A partir da perspectiva formativa de Freire (2014), é possível perceber como as ideias presentes nas categorias saber da formação, estratégias e saberes experienciais se relacionam aos saberes necessários à prática educativa. Para isso, construímos o quadro 05 que demonstra a partir de Freire que ensinar agrega um repertório variado de conhecimentos mobilizados para promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, constituindo-se como um processo de aprendizagem contínuo, de respeito aos educandos e suas realidades, e de combate a todas formas de discriminação.

Percebemos como os saberes docentes próprios à área da história se processam na realidade dos professores como elementos essenciais que guardam relação direta com o saber disciplinar e com o saber da formação. Assim, o profissional problematiza as situações, além de contextualizar os conteúdos da história, possibilitando uma visão ampliada da realidade aos estudantes, alargando sua visão de mundo, favorecendo a construção da alteridade, tornando a aula interdisciplinar.

No quadro 5 relacionamos os saberes sinalizados nas falas dos docentes aos saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire (2014).

Quadro 5 - Comparação saber do docente em Freire (2014) com as respostas dos professores.

SABER EM FREIRE (2014)	FALAS DOS PROFESSORES
Não é transferir conhecimento, Rigorosidade metódica. Pesquisa	Refletir, debater, criticar, compreender, fundamentação teórica, passeios
Não há docência sem discência	Respeito a diferença
Respeito aos saberes dos educandos Querer bem aos educandos Respeito à autonomia do ser educando	História vida estudantes Motivação
Criticidade, ética	Criticidade, análise, interpretação
Rejeição a qualquer forma de discriminação Respeito à dignidade do ser humano	Respeito a diferença Valorização vida
Reflexão crítica sobre a prática	Experiência

Do autor

O processo de análise que desenvolvemos nessa seção teve por objetivo apreender como os saberes docentes se processam na realidade dos professores de história. Percebemos que o saber da experiência se apresenta com destaque nas situações do cotidiano do professor em razão de sua necessidade de obter respostas para seus desafios diários na escola.

Por outro lado, o saber disciplinar mostra-se uma preocupação recorrente dos professores para que suas aulas façam sentido aos alunos. O saber da formação

também se incorpora a essa preocupação objetivando que as aulas de história promovam a autonomia docente, como percebemos ao relacionar as ideias presentes nas falas com os saberes em Freire.

3.2.3. A importância da formação em história para o ensino da disciplina

De forma geral a percepção que os profissionais têm sobre sua formação inicial é positiva, doze (12) docentes apontam aspectos positivos sobre os estudos iniciais na universidade, dois (02) professores consideraram a formação de forma negativa e dois (02) responderam de forma relativa.

Sobre as repostas positivas destacamos os termos mais citados, imprescindíveis e necessários, que remetem à relevância da formação inicial na constituição do profissional. Trata-se de um momento singular na vida do professor, pois é na formação inicial que se constituem os saberes – disciplinar, da formação, e curricular – ou seja, boa parte dos saberes necessários à prática docente, como exemplificam as falas a seguir:

Totalmente necessária, pois dá de maneira específica, os fundamentos necessários para o estudo dessa ciência. Haja vista que a produção e interpretação históricas vai além da concepção tradicional de ler e decorar fatos e datas, afirmo que apenas a formação acadêmica, pode dar maior garantia de que o profissional licenciado terá as aptidões necessárias para assumir o cargo (JOSÉ).

É na faculdade que aprendemos a analisar o conhecimento histórico de forma crítica e também a discutir práticas que facilitem o ensino da história (JUCILEIDE).

Destacamos nessas falas como os fundamentos da área de história foram consolidados durante a graduação. O saber disciplinar ganhou forma e sedimentou-se para o professor José, enquanto para a professora Jucileide, além do conhecimento histórico, ganha destaque a dimensão das práticas.

Alguns docentes mencionaram preocupação com o ensino da história, com as experiências da sala de aula e com o cuidado para que a história faça sentido aos estudantes, como mostram as falas seguintes:

Minha formação acadêmica foi e é imprescindível para a compreensão da História, do Ensino de História, de como se aprende História. Além disso, a academia me deu a sede pelo saber, onde e como pesquisar. Portanto, tento trazer discussões atuais sobre as mais diversas temáticas (JULIANA).

Através dessa formação é possível levar os estudantes a buscar a verdade histórica através dos fatos, das ocorrências, dos resultados, ou seja, o mais importante, que é a verdade histórica (FRANCISCO).

Uma observação em relação a fala do professor Francisco, é que no debate historiográfico atual a ideia de verdade histórica vem sendo questionada, buscamos trabalhar com uma multiplicidade de interpretações, entendendo que a verdade é relativa, pois depende de quem narra o fato. Essa condição, que analisamos em linhas anteriores, diz respeito à importância da percepção múltipla da realidade humana em diferentes temporalidades, constituindo um saber próprio do professor de história na contemporaneidade.

Identificamos também falas que dão conta de que a formação, “foi importante, mas teve muitas lacunas, além de uma forte presença (quase onipresente) da ideologia marxista, que só consegui equilibrar depois da sala aula e de estudos paralelos” (ANTÔNIO). Neste caso, o professor se queixa do perfil curricular da instituição na qual estudou e, embora não seja nossa intenção aprofundar esse debate, cabe uma reflexão sobre os silenciamentos em relação a outras interpretações históricas e os anacronismos que favorecem o destoar de fatos existentes na história (CARRETERO, 2010). Para superar esse dilema o professor Antônio recorreu ao trabalho na sala de aula e aos estudos sobre os saberes docentes. Algumas falas, no entanto, relativizam a relevância da formação inicial.

Foi uma formação falha. Fiz a licenciatura, mas a instituição não demandava a importância necessária aos conhecimentos teóricos da disciplina. **Davam ênfase aos conhecimentos pedagógicos.** Acredito que a teoria histórica aliada à pedagogia fomenta uma formação mais completa (JOÃO, *grifos nossos*).

É importante, porém os cursos de licenciatura plena em História deixam a **desejar no que se refere a práticas pedagógicas** (JAQUELINE, *grifos nossos*).

As duas falas apresentam posições díspares, enquanto o professor lamenta a ausência de maior aprofundamento no saber disciplinar, dos conhecimentos relativos à história, a professora por outro lado, lamenta a ausência de um aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos. Ambas as falas demonstram a importância de pensar a formação inicial de forma que atenda às demandas da contemporaneidade, de modo que os recém-formados encontrem, sem maiores dificuldades, o caminho da sala de aula. Trata-se de atentar para o que demandam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), cuja

principal diretriz é uma formação com articulação entre os saberes disciplinares e da formação.

Em relação às respostas negativas, chama a atenção quando a professora Jucelene afirma que sua formação não tem muita importância porque tem que lecionar várias disciplinas. Entendemos sua fala como um desabafo em razão dos problemas estruturais que temos na educação básica e que a obrigam a lecionar disciplinas para as quais não foi formada, implicando uma sobrecarga de esforços, como revela seu depoimento.

Minha formação **não tem muita importância** para o ensino da história, uma vez que DEVO lecionar várias disciplinas para completar a minha carga horária. Nunca consigo me dedicar exclusivamente ao ensino da disciplina História (JUCELENE, grifos *nossos*).

Sobre a segunda fala negativa “meu **curso em si foi fraco**, mesmo tendo sido na UFPE, com o tempo tive de buscar melhorar por iniciativa própria, estudando para suprir certas lacunas” (ROBERTO, grifos *nossos*), não temos como dimensionar o que seria um curso fraco, pois essa foi a expressão reveladora da subjetividade do professor. Porém, é relevante destacar sua preocupação com a própria formação continuada, um dos elementos que permitem a constituição do profissional docente como sujeito em permanente formação profissional e pessoal.

3.2.4. Elementos da formação inicial no ensino de história

Nesta subseção escolhemos organizar as falas em dois grupos. No primeiro grupo elencamos as falas subjetivas¹⁵, abarcando respostas cujo conteúdo possui sentimentos referentes às experiências pessoais vivenciadas pelos professores. No segundo grupo reunimos as falas conceituais¹⁶, são as que mencionam conceitos e métodos relacionados à formação dos professores. Optamos por trazer as falas nos quadros 06 e 07.

A questão que propusemos no questionário permitiu perceber como a história de vida é um elemento relevante na construção profissional do professor, como os elementos subjetivos perpassam sua formação inicial, sua prática cotidiana e sua formação continuada, de modo que o que sentimos e experimentamos durante

¹⁵ Qualidade de subjetivo, individual, particular; relativo ou próprio do indivíduo.

<https://www.dicio.com.br/subjetividade/>

¹⁶ Relacionado ou constituído por conceitos, que possui conceito. <https://www.dicio.com.br/conceitual/>

nossa vida reflete na nossa formação. Isso porque, como afirma Larrosa (2002, p.26) “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”.

A partir do quadro 06 podemos observar as falas de quatro docentes, ou seja, metade dos professores que recorreram a elementos da subjetividade entende que a maior contribuição para sua formação veio de professores da educação básica e/ou da educação superior. Essas falas fornecem um elemento interessante quando estudamos a formação docente, pois normalmente a prática do professor se espelha em algum docente de seu período escolar.

O professor Antônio declara que, tanto professores da sua formação básica, quanto professores da formação superior influenciam e orientam a sua prática docente. Enquanto isso, a professora Jucelene retoma a relação subjetiva e, apesar de discordar da didática de alguns de seus professores, destaca como a forma de narrar a história de outros docentes a encantou e em conjunto com as leituras marcou a sua formação.

O professor Roberto e a professora Susana trazem a importância de se espelhar em outros professores. O que percebemos nessas falas é a forte presença do saber da experiência, tanto a experiência com os professores, como com outros profissionais que serviram de exemplo.

Quadro 6 - Elementos subjetivos da formação inicial que contribuíram para lecionar história.

Falas subjetivas
Destacaria ainda na minha formação como aluno onde um professor de biologia me inspirou bastante. Quanto à faculdade também alguns professores me influenciaram bastante na prática e também na forma de pensar a história e a sala de aula. Não havia elementos específicos, mas as práticas de alguns docentes existem em mim até hoje (ANTÔNIO).
Gosto pela leitura, sede pelo saber, pela pesquisa, a importância do processo ensino e aprendizagem (JULIANA)
À magia da História, quer dizer, História é tudo, por isso eu gosto tanto. À descoberta da vida na terra (MARIA)
O exemplo de alguns professores que não ensinavam, mas nos contavam como bons contadores de histórias. Alguns livros e alguns períodos históricos, levarei sempre como uma herança acadêmica (JUCELENE)
Vir da classe baixa, estudar numa universidade federal onde o debate era sempre estimulado, assim como a pesquisa científica. E conhecer o cotidiano das escolas antes de formada (LETÍCIA).
Os elementos culturais e meu envolvimento no movimento estudantil foram fundamentos importantes para minhas aulas de história (FERNANDO)
Aprender a construir a própria didática a partir da didática dos professores (ROBERTO)
O privilégio de estudar com grandes profissionais éticos, responsáveis e cientes de suas obrigações como professores. Assim como tive a experiência com outros professores que me ensinaram a não ser igual a eles (SUSANA).

Do autor

Esse espelhamento na experiência de outros profissionais influencia na postura profissional que adotamos tanto no espaço escolar, como na nossa conduta de vida, influenciando também nossos alunos. Por isso, Freire (2014) nos alerta para uma postura profissional ética. O espelho no qual o professor se torna carrega consigo o saber da experiência, já que é uma relação construída no espaço da sala de aula que extrapola o limite da escola para a vida cotidiana dos estudantes.

A professora Juliana descreve o gostar como o elemento principal, gostar é algo completamente subjetivo, cada um tem seus gostos, mas para a professora é fundamental gostar de conhecer, de pesquisar e de aprender. Esses são de fato elementos essenciais para quem trabalha com o ensino e a aprendizagem. Já a professora Maria optou por demonstrar seu amor pela disciplina. Para a professora a história é mágica, encanta, é o elemento principal da sua fala.

A professora Letícia apresenta a vida de superação como um dos elementos essenciais para sua formação, uma fala que expõe sua subjetividade no sentido da força de vontade, da luta de quem é pouco favorecido, uma clara exposição da luta de classes. O fato de a professora conseguir chegar a uma universidade pública com certo prestígio, para ela abriu um espaço incomensurável de aprendizagem, a professora referenda ainda a importância de conhecer a dinâmica da escola durante a graduação. O professor Fernando também optou por destacar sua história de vida citando como elemento marcante em sua formação os momentos no movimento estudantil que foram a maior influência para sua construção como profissional.

Nas histórias de vida e de formação desses docentes, as experiências se converteram em saberes da experiência, transformando-os, pois “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, como diz Larrosa (2002, p.26).

Sobre as falas conceituais, encontramos muito do saber disciplinar, os saberes da área de referência, a História. Todas as respostas mencionam algum conceito relacionado ao campo epistemológico da disciplina, como história e memória, análise de fontes, leituras e interpretações, entre outros saberes próprios ao professor de história. O saber disciplinar, como já salientamos, é constitutivo do profissional da história. Por outro lado, o saber da formação aparece apenas em duas falas, do professor João e do professor Carlos, ambos mencionam a pedagogia como um elemento relevante em suas formações iniciais, como mostra o quadro 07.

Quadro 7 - Elementos conceituais da formação inicial que contribuíram para lecionar história.

Falas conceituais/métodos
Introdução aos estudos históricos, geografia e sociologia replicando elementos ambientais-paisagísticos, bem como da natureza político-cultural dos sujeitos históricos ao longo do espaço/tempo (LAÍS)
Conhecimentos pedagógicos; conhecimento historiográfico (JOÃO)
História afroindígena, e memória, cultura e imagens (IAGO)
Dentre outros pontos posso destacar: O estudo da pesquisa histórica; A interpretação da história; os fundamentos teóricos básicos da disciplina; A análise de fontes (JOSÉ)
O resgate de temas anteriores antes de novos assuntos, e a relacionar o novo conteúdo com os temas da atualidade (JUCILEIDE)
Os elementos seriam os conceitos aprendidos na faculdade e os conteúdos vistos mais profundamente (JAQUELINE)
Leitura, pesquisa, interesse (FRANCISCO)
Foram vários elementos, principalmente os que utilizo como diretrizes didáticos e pedagógicos, que norteiam a transposição da disciplina (CARLOS)

Do autor

Fazendo um paralelo com o gráfico 04, saberes que os professores utilizam nas aulas de história (p. 71), percebemos a aproximação entre os dados, cuja incidência revela a presença em escala decrescente do saber da experiência, seguido do saber disciplinar, do saber da formação e do saber curricular. Nesta seção os dados acompanham essa mesma lógica, com predomínio do saber da experiência, seguido do saber disciplinar e do saber da formação.

A partir das falas dos professores podemos supor uma ordem de relevância. Embora não exista hierarquia entre os saberes, uma vez que a formação docente é composta por todos em constante interação influenciando e sendo influenciados uns pelos outros, os professores mencionam em maior proporção o saber experiencial.

3.2.5. O saber da experiência

Nesta seção elencamos para análise duas subcategorias: "saberes da ação" (TARDIF, 2014) e "estilo docente" (SEFFNER, 2010). Esclarecemos que não há categorias fechadas ou falas que se enquadram em uma só opção, de forma nenhuma queremos deixar nossas ideias fixas ou definitivas, cada fala dos professores pode ter inúmeras interpretações a depender da análise empreendida.

Todavia, construímos essa categorização a partir da ideia central de cada texto, assim, agrupamos as falas que mencionam a experiência em sua relação com a prática cotidiana na escola na subcategoria "saberes da ação" (TARDIF, 2014) na qual as experiências cotidianas da sala de aula possibilitam aos professores desenvolver conhecimentos específicos. Na subcategoria "estilo docente" (SEFFNER, 2010), as falas que apresentam uma forma particular do professor

interpretar a experiência, ou seja, uma ideia bem singular, uma percepção única sobre as ideias.

Em relação às falas que se aproximam da prática docente, construímos o quadro 08. Percebemos como a ideia da experiência para esses professores é orientada para a prática cotidiana, permitindo perceber como os professores de história estão preocupados com suas práticas na sala de aula. Encontramos termos como "melhor maneira", "cotidiano escolar", "dia a dia", e predominantemente "prática".

Quadro 8 - Falas com ideias de prática docente

Falas: experiência como saber da ação
É o dia a dia da sala de aula , as casualidades do trabalho com os problemas pedagógicos e das relações com os alunos e os desafios do ambiente e das atualidades e como isso deve ser discutido e entendido pelos alunos (ANTÔNIO, <i>grifos nossos</i>)
O saber da experiência é simplesmente tudo que você coloca em prática . Fundamental para qualquer profissional (MARIA, <i>grifos nossos</i>)
Aquele saber que adquirimos com a experiência da prática docente (JULIANA, <i>grifos nossos</i>)
O saber elaborado a partir do choque com o que trazemos da formação inicial e o que percebemos no cotidiano escolar (JOÃO, <i>grifos nossos</i>)
Todo o conhecimento que possa ser repassado aos mais jovens (IAGO, <i>grifos nossos</i>)
É utilizar os conhecimentos acadêmicos na prática em sala de aula, com sujeitos reais que trazem experiências diversas e normalmente tem uma opinião diferente, da nossa, sobre a importância da história (LETÍCIA, <i>grifos nossos</i>)
Saberes apreendido ao longo da carreira docente que facilitam e, as vezes, viciam a prática do ensina da história (JUCILEIDE, <i>grifos nossos</i>)
A melhor maneira de explicar, repassar, informar, exercitar, etc (FRANCISCO, <i>grifos nossos</i>)
O conhecimento construído a partir da bagagem teórica em conjunto com a prática profissional (JOSÉ, <i>grifos nossos</i>)
A possibilidade relacional com a clientela em função dos conteúdos trabalhados bem como a mediação entre professor/aluno (emissor-receptor) (LAÍS, <i>grifos nossos</i>)

Do autor

Esses termos mostram como os profissionais direcionam o sentido de saber da experiência para as atribuições cotidianas de ser professor. E, experiência como já definimos, refere-se ao conjunto de vivências históricas do ser humano às quais se atribui sentido, podendo ser utilizada e/ou requisitada para solucionar, compreender, agir ou não agir em uma situação concreta atual. Trata-se do conjunto das vivências históricas para utilização no presente, indicando que o saber da experiência vai muito além da sala de aula. Tardif (2014) e (FREIRE, 2014) esclarecem como o saber experiencial é construído a partir da subjetividade e da convivência social, a partir das vivências e relações sociais o professor desenvolve seu saber fazer, que não é construído apenas no espaço escolar.

Também não é um saber construído apenas pela junção do conhecimento acadêmico com o conhecimento prático, como, por exemplo, revela a fala da professora Letícia. Reiteramos que o saber experiencial constitui um saber síntese, que se constrói na prática a partir dos vários saberes docentes e congrega vivências humanas, fazendo com que o professor vá construindo um repertório de saberes que extrapolam os demais, quando tratados individualmente.

Outro ponto importante nas falas dos professores é que mencionam na maioria das vezes o saber da experiência em relação a desafios e choques com os estudantes. De tal modo, não encontramos nessas falas a presença de outros segmentos que compõem a escola: gestão, pessoal da secretária, demais professores ou mesmo o pessoal da limpeza. Essa questão é relevante e gera uma inquietação, será que nós professores esquecemos que a escola é um conjunto orgânico de vários segmentos formados por indivíduos? Ou estamos tão presos em nosso mundo fechado da sala de aula que sequer mencionamos outros espaços da escola? Não pretendemos responder a essas questões, a intenção é refletir porque nas falas dos professores sobre o saber da experiência a grande maioria não menciona outros segmentos que compõem a escola, que contribuem também para a constituição de nossas vivências.

Em relação à categoria estilo docente, apresentamos no quadro 09 as falas correspondentes. As falas apresentadas nesta subcategoria trazem uma forma particular de compreender o saber da experiência. A professora Jaqueline destacou como o desenvolvimento de um método pessoal pelo professor é essencial para o processo de conhecimento, já o professor Roberto afirmou que as ideias desenvolvidas ao longo da profissão são constitutivas do saber da experiência, por fim, a professora Jucelene relata uma situação dialógica com os estudantes como exemplo do saber experiencial.

Quadro 9 - Falas com ideias de estilo docente

Falas: experiência como um estilo próprio do professor e professora
Hoje percebo que é o mais essencial. Nada substitui a experiência. É nela que cada um desenvolve seu método pessoal, sua forma de multiplicar e trocar conhecimentos (JAQUELINE, 2020)
Quando num recesso me dedico a leitura de um livro, acreditando que é novidade sobre o tema e meu estudante traz outro ponto de vista a partir de pesquisas na internet mais atualizada. Travo com ele uma disputa dialógica. Percebo que deveria pesquisar mais na internet e falhei. Apesar de me sentir motivada e querer ler mais (JUCELENE, 2020)
Conjunto de conhecimento e ideias que se absorve com o passar dos anos de docência (ROBERTO, 2020)
Necessariamente, aqueles originários do censo comum (CARLOS, 2020)

Do autor

Percebemos nas falas dos docentes estilos próprios de perceber a experiência, porém as três falas se aproximam da ideia de desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da apropriação de ideias, de métodos e técnicas para multiplicar e trocar conhecimentos. Um desenvolvimento profissional construído na relação dialógica com os estudantes, por meio da qual vai se estabelecendo um estilo de ser professor.

A fala do professor Carlos aponta uma forma particular de perceber o senso comum como um dos elementos que contribui com o saber experiencial. Na fala da professora Susana, temos uma percepção simples, porém peculiar. A docente afirma que o saber da experiência é “tudo aquilo que você aprende com a vivência” (SUSANA). Uma forma subjetiva de compreender o saber da experiência como um conhecimento construído ao longo de nossa vida e, apesar de ser um texto curto, a ideia da professora se aproxima muito da noção de experiência adotada nesta pesquisa.

3.2.6. Saber da experiência nas suas aulas de história?

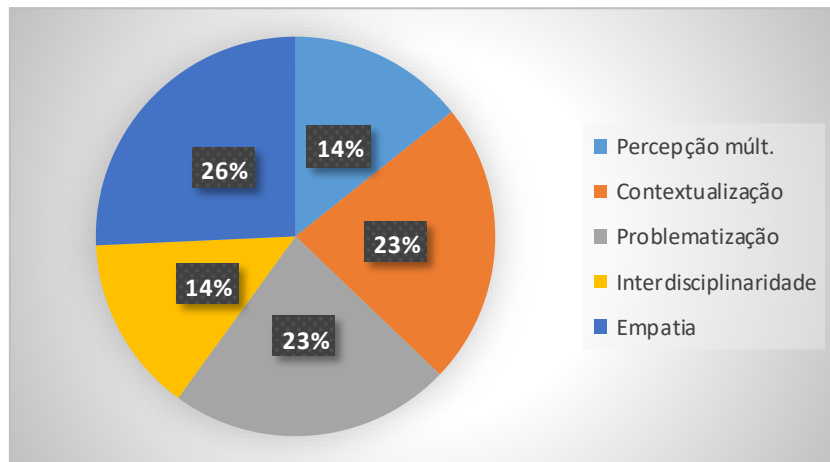
Nesta subseção retomamos os saberes docentes do professor de história, já discutidos anteriormente: a problematização da narrativa histórica, a contextualização do tempo-espço de ocorrência dos fatos narrados, a percepção da realidade humana em diferentes temporalidades, a empatia para discutir temas referentes às diferenças culturais e às desigualdades sociais e a interdisciplinaridade que possibilita perceber a necessidade de diálogo da história com diferentes campos do saber.

Selecionamos trechos de falas dos professores que remetem a esses saberes e procuramos identificar relações entre seus elementos. De forma geral as respostas dos professores mencionam preocupação com a maneira como lecionam, além de se relacionarem a técnicas e buscarem respostas para os problemas diários. Essa análise nos possibilitou construir o gráfico 05.

A percepção múltipla da realidade humana em diferentes temporalidades e a interdisciplinaridade foram citadas cinco (05) vezes, a problematização da narrativa histórica e a contextualização do tempo-espço de ocorrência dos fatos narrados foram mencionados oito (08) vezes, por fim a empatia para discutir temas referentes às diferenças culturais e às desigualdades sociais foi citada nove (09) vezes. Esses dados mostram certo equilíbrio entre os saberes. São dados que se mostram

relevantes, pois como sabemos, a história por muito tempo se limitou à descrição de fatos, datas e heróis. Na atualidade, contudo, após muitos debates, observamos um interesse dos professores em quebrar esse paradigma que marcou o ensino da disciplina história, com a preocupação que a aula de história faça sentido para os estudantes.

Gráfico 5 - Saberes docentes do professor de história presentes nas falas.



Do autor

No gráfico 05 observamos uma paridade em relação à percepção múltipla da realidade humana, que permite observar diferentes temporalidades, e a interdisciplinaridade, ambas com 14% dos saberes apontados. Esse elemento possibilita perceber a necessidade de diálogo entre a história e outros campos do saber, embora reconheçamos o desafio que representa para o professor de história, trabalhar com a interdisciplinaridade e a percepção diversa da humanidade.

Além desses saberes, refletimos sobre a produção do conhecimento histórico; o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos; a interpretação de fontes e a construção da narrativa histórica delas decorrente; a compreensão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; o entendimento de que o ensino de diferentes conhecimentos históricos envolvem escolhas teórico-metodológicas e didáticas distintas; a habilidade de problematizar a narrativa história, provocar a curiosidade do estudante e promover o ensino investigativo; a disposição para promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano.

Apresentamos o quadro 10 com duas colunas. De um lado estão as falas dos docentes e do outro lado os saberes relacionados a um ou mais saberes citados acima. A fala do professor Antônio apresenta três momentos, na primeira parte há uma preocupação com as variadas formas de aprender, demonstrando que o docente se preocupa como vai operar o processo de explicação do conteúdo, um evidente exemplo da percepção múltipla.

Quadro 10 - Analise fala do questionário 01 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?

Professor Antônio	
Fala do professor (a)	Saber relacionado
A cada nova experiência existe um novo aprendizado, uma nova forma de discutir um assunto e de como passar para os alunos.	Percepção múltipla da realidade humana
Existe um mar de possibilidades que se apresentam a quem tiver a sensibilidade de assim observar.	Contextualização
Não se pode esquecer também que o dia a dia da sala de aula também ele mostra os erros cometidos os exageros que não podem mais ser repetidos.	Problematização e criticidade

Do autor

Em outro momento da fala, Antônio menciona as inúmeras formas de ensinar e aprender, o que exige sensibilidade construída a partir da contextualização. Ampliando as possibilidades de interpretação conseguimos entender de forma ampla a vida humana e assim ser sensível a determinadas situações. E, finaliza o professor com uma fala que mostra a preocupação em problematizar as vivências da sala de aula, ou seja, uma preocupação com a ação-reflexão-ação docente.

Na fala do professor é possível perceber como se processam os saberes próprios ao professor de história. Os saberes apontados no quadro demonstram como o docente mobiliza seu repertório para a compreensão do processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; a preocupação que a experiência promova novos processos de ensino, o que já demonstra a disposição do docente para promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano. O cuidado com o dia a dia da sala de aula, com a sensibilidade para observar e compreender a realidade do educando.

A fala da professora Juliana, quadro 11, reafirma a preocupação dos professores com os estudantes. A primeira parte da fala mostra o cuidado na maneira de abordar os conteúdos, que envolve a problematização, o ato de questionar para proporcionar uma reflexão. Como também, há na fala a ideia da

contextualização, já que para compreender e trabalhar as várias formas de abordar um assunto se faz necessário contextualizar aquilo que se fala.

Quadro 11 - Analise fala do questionário 03 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?

Professora Juliana	
Fala do professor (a)	Saber relacionado
Tratando de alguns assuntos de determinada maneira e não de outra,	Problematização Contextualização
Usando determinadas estratégias que deram certo comigo e/ou com colegas.	Interdisciplinaridade
Lendo sobre estratégias que podem ser felizes ao trabalhar tais temáticas.	Empatia

Do autor

No segundo momento, a professora se espelha em experiências que, na sua percepção, deram certo. A docente trabalha com a interdisciplinaridade, com a acolhida de boas práticas desenvolvidas por outros professores, independente de área do conhecimento. Por fim, a professora demonstra empatia em sua preocupação de apresentar em sala de aula, práticas que possam trazer felicidades aos seus alunos, revelando que a profissional se coloca no lugar do aluno para promover seu processo de aprendizagem.

Novamente percebemos a compreensão do processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; a professora move sua experiência para que a aula de história se aproxime de um processo de ensino, pautado no respeito ao estudante e cuja aprendizagem promova sua autonomia. Para que esse processo se desenvolva com qualidade é indispensável o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos, a interpretação de fontes e a construção da narrativa histórica. A fala da professora remete muito à ideia de escolha e, para processar o ato ou efeito de escolher, de selecionar entendemos haver um domínio mínimo do saber da formação, disciplinar e curricular, além de estarem consolidados nos saberes experienciais, com estratégias que a docente considera “felizes” para trabalhar os conteúdos históricos.

A fala da professora Jaqueline, quadro 12, contém os três saberes que se aproximaram no percentual, empatia 26%, contextualização e problematização com 23% cada. A primeira parte da fala destaca “o respeito aos alunos” e reflete os anseios de Freire (2014), para que a educação seja mais humana, que tornemos a escola viva, pois trabalhamos com pessoas. Promover o respeito aos alunos revela

uma atitude de empatia, reconhece que os alunos são dotados de conhecimentos, opiniões e possuem potenciais para assumirem o protagonismo de suas vidas.

Quadro 12 - Análise fala do questionário 06 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?

Professora Jaqueline	
Fala do professor (a)	Saber relacionado
Primeiro mostrando respeito ao aluno pelo conhecimento e experiência que ele traz.	Empatia
Segundo organizando um ambiente acolhedor para trocar as ideias professor e alunos, contextualizado sempre.	Contextualização
O conteúdo previsto não pode e não deve ser separado da realidade atual.	Problematização

Do autor

A segunda parte da fala evidencia a contextualização, a troca de ideias, o ambiente que possa proporcionar a reflexão. Trata de ações que permitem uma análise contextualizada dos temas propostos, dos conteúdos com múltiplos olhares para a história da humanidade. Na última parte da fala a docente menciona a necessidade já falada por nós reiteradamente, para que os conteúdos abordados em sala façam sentido aos estudantes, entendendo que devemos buscar meios para que nossa fala como professores tenha conexão com a realidade dos alunos.

O texto da professora Jaqueline revela sua preocupação com o respeito aos alunos, a organização de um espaço acolhedor, a realização de um recorte de conteúdo que se aproxime da realidade dos estudantes. Há muito forte a ideia de afeto, o que faz a professora mobilizar a compreensão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; além de compreender que diferentes conhecimentos históricos envolvem escolhas teórico-metodológicas e didáticas distintas para promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano.

No entanto, para que esse carinho presente nas falas se associe ao ensino de história é crucial que haja por parte dos professores disposição para envolver em suas práticas a interpretação de fontes, o levantamento de hipóteses e a construção da narrativa histórica; porque não podemos confundir afeto, carinho com falseamento ou anacronismos, relações afetuosas produzem vivências próximas entre pessoas. Essa convivência, contudo, não pode nos levar à omissão ou modificação de certas informações no ensino da história.

Relações afetuosas são mais que necessárias no espaço escolar, porém, devemos, por exemplo, cuidar da escolha de conteúdos próximos da realidade dos estudantes objetivando manter uma relação afetuosa não se torne um instrumento de silenciamentos, que não se deixe de falar o necessário com a justificativa de agradar aos seus alunos. Tomamos como exemplo uma sala de aula predominantemente masculina, vamos deixar de falar sobre as lutas das mulheres com uma justificativa de preservar a convivência afetuosa no ambiente escolar por entender que em um espaço predominantemente de homens falar sobre feminismo gera atrito? Devemos falar com habilidade de problematizar a narrativa história, provocar a curiosidade do estudante e promover o ensino investigativo; além de ter uma compreensão de como se dá a produção do conhecimento histórico e o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos.

A fala do professor José, quadro 13, mostra como um trecho de seus argumentos pode ser compreendido a partir de vários saberes, por isso, dizemos que não há categorias fechadas, finalizadas ou falas que só podem ser interpretadas de uma maneira.

Quadro 13 - análise fala do questionário 10 na questão como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?

Professor José	
Fala do professor (a)	Saber relacionado
Em primeiro lugar compreendendo que não apenas eu, mas também meu aluno tem sua própria experiência, portanto parto do pressuposto de que ele tem muito a contribuir.	Empatia
Continuando, é possível utilizar o saber da experiência em minhas aulas aproximando de maneira mais clara e objetiva o conhecimento histórico às necessidades do meu aluno dentro do que ele precisa.	Contextualização Problematização Percepção múltipla da realidade

Do autor

Há variadas formas de perceber as ideias de outros, nosso olhar se concentra nos saberes que entendemos serem necessários à prática docente do professor de história. O professor José no primeiro momento, menciona a preocupação com o protagonismo dos jovens, o docente esclarece sua prática de aprender com os alunos, um exercício da ação-reflexão-ação e da empatia. No segundo momento de sua fala José conseguiu transmitir a importância da contextualização e da problematização ao evidenciar sua orientação para relacionar os conteúdos trabalhados à realidade dos alunos, como também, no momento que o docente

menciona “necessidades do meu aluno dentro do que ele precisa”, percebemos o olhar do profissional exercitando a percepção múltipla da realidade humana.

Como nas demais falas apresentadas nessa seção, há no texto a compreensão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante nas várias fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural; há a disposição para promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano. Novamente, percebemos a ideia de cuidado, a preocupação do professor com o conhecimento acumulado pelo aluno. Como também percebemos o entendimento de que diferentes conhecimentos históricos envolvem escolhas teórico-metodológicas e didáticas distintas; mobilizando a habilidade de problematizar a narrativa história, provocar a curiosidade do estudante e promover o ensino investigativo visando aproximar o conteúdo daquilo que os alunos precisam, como afirma o docente.

A partir das falas, percebemos que os saberes da problematização, a contextualização, a percepção múltipla da realidade humana, a empatia e a interdisciplinaridade estão em constante utilização pelos professores de história, uma realidade no cotidiano dos professores e professoras, sedimentados no saber experiencial.

Todavia, chama a atenção a ausência de citações sobre ideias que guardam relação direta com o saber disciplinar, a compreensão de como se dá a produção do conhecimento histórico; o domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos; a interpretação de fontes e a construção da narrativa histórica. Abstraímos das análises, conclusões de que os professores de história mobilizam esses conhecimentos em seu cotidiano, porém, nas respostas não encontramos referências expressas a conceitos, fontes, narrativas etc. Nas falas apresentadas, predominam ideias de sensibilidade em relação ao aluno.

Ficam as dúvidas, será que esse debate acadêmico não está chegando aos professores da educação básica? Após esse percurso de análises podemos tecer algumas considerações e esse conteúdo teórico que fundamenta nosso estudo, possui também o objetivo de orientar a construção de nosso produto. Escolhemos construir um caderno de verbetes e passamos a aprofundar a escolha desse instrumento.

4 SOBRE O CADERNO DE VERBETES

4.1 CONTEXTUALIZANDO E LOCALIZANDO O CADERNO DE VERBETES

O objetivo do caderno de verbetes é problematizar questões referentes aos saberes docentes com o objetivo de provocar algumas reflexões sobre a prática, por entender que essas reflexões são parte do nosso processo formativo. Nosso desafio foi o de construir o caderno em uma linguagem acessível para professores fazendo uso imagens e, ao mesmo tempo, produzir um instrumento provocativo para reflexão através da memória e história de formação do docente.

Isso porque entendemos que quando o professor reflete sobre sua prática docente pode melhorar sua relação na sala de aula. Cabe salientar que nosso estudo não é sobre a memória, apenas utilizamos as possibilidades que ela oferece para selecionar, distorcer e transformar o passado, acomodando as lembranças geradas pelas imagens à necessidade do presente (LOWENTHAL, 1998). No caso, a proposta resulta de um estudo sobre experiência na formação dos saberes do professor de história.

Estamos fazendo uso também das ideias de Pollak (1992), no que ele define como elementos constitutivos da memória. Ou seja, nosso produto trabalha com a memória do professor de história sobre sua formação. Justamente porque o primeiro elemento constitutivo da memória são os acontecimentos vividos pessoalmente, o que dialoga com a literatura em formação de professores, na qual esclarece que um dos elementos que constituem a identidade docente é sua história de vida profissional, história que delinea as características pessoais do professor (FONSECA, 2003, p.77).

A história de vida da pessoa, os acontecimentos que ela viveu na construção de sua identidade social, oferecem uma condição particular à experiência do dia a dia da escola. Ou seja, a experiência, como requisito da formação docente em sala de aula, é única e singular. E, buscamos rememorar através das imagens as singularidades que fez a pessoa escolher ser professor.

Nosso caderno também se propõe a provocar uma reflexão sobre a postura profissional, uma vez que, hoje se exige que o professor de história deve:

Possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p. 25).

Daí decorre a ideia de congregar imagens com o referencial teórico, como estímulo à memória do professor. Outro elemento constitutivo da memória são os personagens, há uma construção coletiva do professor de história como agente fundamental na transformação social, capaz de impor padrões sociais temerários para uma sociedade de “bons costumes”, como afirmam os defensores da escola sem partido, o que nos faz recorrer à ideia de uma clara guerra de narrativas (LAVILLE, 1999).

O personagem “professor de história” carrega consigo prerrogativas pré-existentes no coletivo, a exemplo do ateu, do comunista, do marxista. Essa construção de uma memória e identidade do professor de história também se faz presente em nosso caderno de verbetes. Quando debatemos o futuro da disciplina de história no momento atual, no qual ideias conservadoras questionam sua legitimidade, estamos justamente questionando essa identidade coletiva criada em torno do professor de história.

Nosso caderno também tem o papel de problematizar essa identidade coletiva, essa imagem homogênea criada em torno do professor de história. Queremos justamente mostrar a humanidade, a multiplicidade e a diversidade que compõem a categoria professor e professora de história. Faremos isso utilizando variados repertórios da comunicação como desenhos, fotos, letras músicas, pinturas, entre tantas outras possibilidades.

Como professores e professoras temos também o nosso lugar de memória, a sala de aula. Os saberes docentes alinhados ao produto desenvolvido objetivam alcançar esse lugar de memória que é a sala de aula. É nesse espaço que o sujeito se constitui com docente, onde sua vida pessoal e sua vida acadêmica se entrecruzam, espaço no qual “as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p. 204).

Como sujeitos de identidades e memórias nos tornamos professores de história, encarregados de narrar didaticamente a história humana, tarefa difícil na contemporaneidade, haja vista o surgimento do que chamamos de sociedade pós-

moderna, que tem como característica a fluidez com que mantemos nossas relações sociais e nossas identidades.

Por isso, dialogando com Hartog, concordamos que não existe mais como definir com precisão o ontem, o hoje e o anteontem, o tempo foi deveras naturalizado ao ponto que “não pensamos mais nele” (HARTOG, 2015, p. 26). Para justificar sua afirmação o autor faz uso do conceito de “presentismo”, para discutir a ideia de que o presente está se sobrepondo ao passado, que há uma prevalência de estudos centrados no agora, para analisar essa hipótese Hartog desenvolve o conceito de regime de historicidade.

Em uma acepção restrita, como uma sociedade trata seu passado e trata do seu passado. Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar “a modalidade de consciência de se de uma comunidade humana” (HARTOG, 2015, p. 28).

Um professor que domina os saberes da formação e da experiência com certeza desenvolve uma conjuntura harmoniosa de “como a sociedade trata o seu passado e do seu passado” (HARTOG, 2015, p. 28). Refletir sobre os saberes docentes da formação e da experiência é um caminho para compreender o regime de historicidade proposto por Hartog, principalmente, porque não cabe ao historiador, nem ao professor de história ter um ponto de vista predominante. Há múltiplas interpretações dos acontecimentos, a contemporaneidade com a rápida transmissão dos fatos exige do professor múltiplos olhares para as inúmeras narrativas.

Hartog proporcionou para nós um repensar da categoria histórica tempo, após anos na sala de aula, nós professores precisamos estar vigilantes para não esquecermos que o tempo é algo inventado, é histórico. Fazemos uso dele durante a aula como algo comum, quando deveríamos problematizar e debater as várias interpretações do tempo, passado e presente. Para essa reflexão docente, a compreensão dos saberes é fundamental.

Nosso caderno se propõe a problematizar a ideia de tempo, trabalhamos com uma linguagem que expressa a ideia de tempo por meio de expressões artísticas. Usamos a arte para contar uma história de formação docente sem datar o tempo cronológico. Passeamos pelas palavras dos professores, ilustramos os textos escritos, permitindo que o professor sinta as emoções e sensibilidade que só a arte pode proporcionar.

4.2 TEXTO DE ABERTURA DO CADERNO DE VERBETES

Caro colega professor e professora. Este caderno foi desenvolvido como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória – UFPE e resulta dos estudos realizados para elaboração da dissertação intitulada “saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula”, defendida em 2020.

Trata-se de uma proposição que a partir das falas de outros colegas professores, problematiza questões referentes aos saberes docentes com o objetivo de nos provocar algumas reflexões sobre a prática, por entender que essas reflexões são parte do nosso processo formativo.

Para iniciar essa conversa gostaria de lembrar a afirmação de Lowenthal (1998 p. 64), segundo a qual “O passado nos cerca e nós preenche”. Sua afirmação é importante para recordarmos porque somos professores, como nos construímos professores, já que não nascemos professores e professoras, e o ser professor envolve formação, construção de saberes.

As vivências históricas ao longo de nossa vida pessoal e profissional fazem com que nos tornemos professores, mas se faz necessário e relevante buscarmos o passado de nossa formação, para não desconsiderarmos essa construção de lutas, debates e produção de saberes.

Trata-se de um exercício de autoconsciência, considerar que o passado é “passado”, mas está ligado organicamente ao presente, para que não seja apenas “um passado” requisitado somente quando necessitamos dele, como aconselha Lowenthal (1998).

Nossa proposta para o colega professor e professora de história possibilita a consciência do passado a partir da memória. Pois, “através das lembranças recuperamos a consciência de acontecimentos anteriores, distinguindo ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado” (Lowenthal, 1998, p. 75).

Por serem os fatos do passado uma interpretação feita por um sujeito com pensamento e corpo no presente, esse passado com lacunas e uma multiplicidade de interpretações necessita da história e da memória para ser interpretado.

Por esta razão, trabalhar com saberes docentes é construir um caminho para fortalecer a identidade profissional, refletir sobre a consciência do passado e de ser professor.

4.3 EXPLICANDO O CADERNO

Nesta seção explicamos os elementos que compõem o caderno, detalhamos os objetivos das figuras e textos que formam o que denominamos de artes, por isso, sugerimos que antes, realizem a leitura do caderno de verbete. O motivo está no fato que, esse material tem como principal objetivo ser um instrumento inquietante, as artes presentes têm a intenção de provocar uma reflexão sobre os saberes docentes do professor de história, desde que a leitura da primeira parte do caderno anteceda a segunda parte.

Como antecipamos, o caderno é composto por duas partes, na primeira há um conjunto de artes que possuem em suas estruturas, falas dos professores figuras, imagens, texto do referencial. Há também perguntas com a intenção de acionar um gatilho reflexivo, ou seja, ao ler a pergunta o professor vai ter uma noção dos temas abordados naquela arte ao mesmo tempo em que levantará dúvidas e inquietações. Complementa os elementos do cenário, o uso de muitas cores, uma vez que:

As cores influenciam o ser humano, e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p. 02)

A segunda parte do caderno apresenta uma explicação dos elementos presentes nas artes com a intenção de auxiliar o professor em suas interpretações. Ou seja, ao ler as justificativas o professor vai poder avaliar se sua interpretação se aproximou ou se afastou da intenção proposta nas artes. Além de proporcionar outras formas de analisar as ideias propostas.

Convém esclarecer que a ordem das artes segue a ordem das perguntas do questionário respondido pelos colegas professores e professoras. Inicia com ideias sobre saberes docentes, segue com a utilização dos saberes da formação – inicial e continuada – os saberes da formação e disciplinar, saberes da experiência e finalizamos com os saberes específicos do professor de história. Passamos então a explicar as artes construídas.

4.4 PARA FINALIZAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS.

Estimado/a colega, caso deseje compreender o sentido das imagens, textos e figuras presentes neste caderno, segue uma breve justificativa para a presença desses elementos, com vistas a auxiliar suas reflexões sobre os saberes docentes.

Arte 01 (p. 06)

Iniciamos com a ideia de construção a partir da afirmação de um colega professor que menciona os saberes docentes abordados neste caderno. Logo após, inserimos a imagem de uma sala de aula representando o saber experiencial, em conjunto com a pintura “*A Persistência da Memória*” de Salvador Dalí, em referência aos saberes disciplinares, já que o objeto de estudo da história são as ações humanas marcadas no tempo.

Nossa intenção é fomentar a reflexão, inquietar você leitor! Em razão disso, apresentamos um trecho sobre a importância dos saberes, cada um em uma caixa de cor correspondente a cada fala descrita no início da arte, onde destacamos os termos *vivências*, equivalendo a *saber da experiência* (cor verde), *estudos pedagógicos*, correspondendo ao *saber da formação* (cor azul) e *matéria que leciona* representando o *saber disciplinar* (cor amarela). Um exercício de atenção com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre seus conhecimentos acerca dos saberes docentes.

Arte 02 (p. 07)

Apresentamos a fala de uma professora que nos leva a refletir sobre o que são saberes docentes. Junto ao texto a imagem de um conjunto de blocos simboliza a construção profissional com os saberes necessários à prática docente. Queremos assim estimular sua percepção e reflexão! Para auxiliar esse processo de questionamentos adicionamos um fragmento de texto que menciona a importância dos saberes na formação docente e, a pluralidade de conhecimentos necessários para a construção de uma identidade do professor simbolizando a união dos vários elementos que compõem a formação docente, que devem caminhar juntos unidos em favor de uma educação de qualidade.

Arte 03 (p. 08)

Iniciamos com uma fala do professor, grifamos o termo – técnica – em destaque na fala. Abaixo, posicionamos a imagem de um sujeito em dúvida e, nas margens, as definições de técnica e saber. Convidamos você professor a refletir sobre a fala do colega: saber e técnica seriam a mesma coisa, quais seriam as relações?

Seguindo, posicionamos duas figuras que fazem referência aos conceitos, o livro de instrução relacionado à técnica e uma árvore do conhecimento em referência ao saber. Entre as figuras há um símbolo matemático de diferente (\neq), no centro a palavra “ou”, abaixo um símbolo de igualdade ($=$). A intenção é perceber que apesar de serem conceitos diferentes, técnica e saber estão interligados, devem atuar juntos.

Arte 04 (p 09)

Fazendo jus ao nome da arte temos um conjunto de três olhares, cada um deles direcionados a uma caixa de texto. O primeiro olhar com uma expressão de atenção à fala da professora. O segundo olhar com uma expressão de espanto ao termo independente presente na fala da professora, em razão da característica de interligação entre ensino e aprendizagem, que se contrapõe ao termo independente. O terceiro olhar volta-se para a diversidade que compõe os saberes docentes do professor de história, a necessidade de pensar os processos de ensino e de aprendizagem de forma plural e integrada.

Arte 05 (p. 10)

Essa arte se complementa com a arte 06 e 07. Temos no início a fala de uma professora que remete ao saber da experiência, abaixo há um tronco superior de uma pessoa multicolor, simbolizando a nossa multiplicidade como sujeito, ao lado temos uma referência sobre a necessidade de ampliar os estudos para mediar a prática de ensinar simbolizando nossa vida profissional. Abaixo há um texto em referência de compreender nossa incompletude humana, como seres incompletos há a necessidade de estarmos abertos a novas experiências. E finaliza com uma referência a necessidade de pensar porque somos professores.

Arte 06 (p. 11)

Nesta arte temos a fala de um professor que remete ao saber da formação, o homem multicolor está em mais da metade, simbolizando nosso desenvolvimento pessoal e profissional, ao lado e abaixo temos textos que remetem a necessidade de mudança, de ressignificar.

Arte 07 (p. 12)

Na terceira página tanto o homem já completo, simboliza que para nos tornarmos professores e caminhar na vida profissional precisamos ter um conjunto de repertório, no caso o saber docente, ao lado, há uma fala que se relaciona ao saber disciplinar e, um texto em referência a experimentar o novo.

Nossa intenção é que você professor perceba que sua formação congrega uma mistura dos vários saberes, que como as cores interagem, e não há como dissociá-los ou limitá-los. E, para auxiliar nessa interpretação, colocamos uma citação de Monteiro (2001).

Arte 08 (p. 13)

Ao centro temos o símbolo do infinito, mostrando que os saberes constituem um caminho circular infinito, que é contínuo. Nas extremidades do símbolo do infinito temos elementos do saber da formação encontrados nas falas dos professores entrevistados, e alguns saberes necessários à prática educativa, segundo Paulo Freire, com os quais se relacionam as palavras dos professores. Na extremidade da página há falas de professoras, destacando a importância de utilizar os conhecimentos pedagógicos para que as aulas façam sentido aos estudantes. A intenção é proporcionar uma reflexão sobre como os saberes na perspectiva freiriana contribuem para a construção da autonomia. A arte também proporciona pensar a importância da educação como ato político, como sugere Freire.

Arte 09 (p. 14)

Iniciamos com duas falas de professores, colocados sobre uma figura com a frase e agora José? A intenção é que se perceba a contrariedade nas falas, enquanto um professor lamenta a ausência de maior aprofundamento no saber disciplinar, os conhecimentos relativos a área da história, uma professora, por outro lado, lamenta a ausência de um aprofundamento no saber da formação, ou seja, nos

conhecimentos pedagógicos. Para isso, utilizamos um texto de questionamento conhecido por todos. Abaixo, destacamos a importância de um curso superior em história mais interligado entre os saberes da formação e disciplinar.

Arte 10 (p. 15)

No início da arte temos uma citação sobre a importância da experiência e como mobilizamos a mesma na vida. Ao longo da página temos várias falas dos professores sobre a importância da formação inicial organizadas de forma a simbolizar uma escada e, em conjunto há um homem subindo os degraus. A intenção é fazer uma reflexão sobre a formação inicial como elemento indispensável na vida profissional. É na formação inicial onde começamos a construir nosso percurso profissional, onde vamos construir a base teórica e a partir dessa base, ascender degrau, por degrau na profissão. Assim, para existir um professor precisa da formação inicial.

Arte 11 (p. 16)

Nessa arte destacamos as falas dos professores, falas que remetem a momentos que marcaram os docentes e segundo eles, foram determinantes para a formação. Além de refletir sobre o esforço em cursar uma universidade, os textos mostram também a importância dos professores da formação básica e da formação superior, como a postura profissional influencia e orienta a prática dos futuros docentes, como mostra a fala do professor Antônio. No centro da página há uma figura que simboliza as interações que a universidade proporciona. Para finalizar, abaixo inserimos um texto sobre como construímos nossa identidade docente ao longo da vida.

Arte 12 (p. 17)

Ao desenho de uma árvore, aparentemente morta, adicionamos retângulos com definições que marcam a formação inicial citadas pelos professores. Na base está a definição de história. A intenção é fazer uma analogia com a árvore, pois a pessoa também vai nascer, crescer e desenvolver-se como professor e, quando achar que não tem algo a oferecer, seus saberes, seus conhecimentos estarão lá para possibilitar uma nova folhagem, ou seja, a mudança faz parte da vida humana. Ao redor da árvore, falas dos professores simbolizando frutos, “maduros ou verdes”, pois é na autorreflexão sobre nossa vida profissional que descobrimos se nossas

ideias estão prontas para contribuir com o ensino e a aprendizagem. Ao final, uma fala de Fonseca (2005) sobre a relevância da formação inicial.

Arte 13 (p. 18)

Temos duas falas de professores que relacionam o saber da experiência à prática cotidiana da sala de aula, no centro temos uma figura simbolizando uma sala de aula rodeada por outros elementos que contribuem para a construção do saber da experiência, mas que, não foram mencionados.

A intenção é perceber que o saber experiencial não é construído apenas na sala de aula ou na universidade, congrega elementos das múltiplas vivências, nos vários espaços que ocupamos. Ou seja, esses outros elementos que estão ao redor da sala de aula, muitos, fora do ambiente escolar não contribuem para a experiência docente? E, para auxiliar ainda mais, no fim da página colocamos uma definição de experiência, como conjunto das vivências humanas que se constrói não apenas a sala de aula.

Arte 14 (p. 19)

Nessa arte há em destaque três falas, cada uma delas expõem uma percepção do que é experiência profissional, a intenção é perceber que o saber da experiência não é construído ou só utilizado para o desenvolvimento profissional, ou a lida com a burocracia, das cobranças, dos desafios, das dificuldades que toda profissão possui. Como bem fala Freire (2014), escola é vida, e vida tem que ser alegre. O saber da experiência congrega todas essas situações e, a figura das setas representa essa interação dos elementos presentes nas três falas, mas, como professores temos que nos movimentar para tornar o espaço escolar feliz e que proporcione um aprendizado significativo para os estudantes.

Arte 15 (p. 20)

Na fala da professora podemos perceber como os saberes se processam na experiência docente. O texto contém elementos de saberes necessários a prática do professor de história, a empatia, a problematização e a contextualização. Ao lado de cada trecho há uma figura simbolizando o saber, completa o conjunto as palavras em destaque. No fim da página há um texto em referência a Freire destacando a curiosidade e a experimentação como ações essenciais à vida humana e

indispensável a prática docente. A intenção é perceber como os saberes estão presentes em nossas vidas e nossas práticas, que são inerentes à profissão docente.

Arte 16 (p. 21)

O texto traz mais elementos de saberes necessários a prática do professor de história, a percepção múltipla da realidade humana e a interdisciplinaridade. Na página há duas falas que se relacionam aos saberes propostos, além de duas imagens que simbolizam os saberes.

A intenção é perceber a importância de exercitar na prática docente uma percepção ampla de nossa realidade, que não há verdades absolutas, mas, narrativas que dependem de quem fala. Por isso, a imagem de um cérebro e as variadas atividades que temos em nosso cotidiano.

Também perceber a importância da interdisciplinaridade, em especial a figura proposta é um “*meme*” no qual a primeira parte mostra um sujeito rejeitando uma divisão das disciplinas, cada uma delas em seu espaço sem interação. Enquanto na segunda parte, o mesmo sujeito fica feliz ao ver uma salada de frutas com as disciplinas misturadas, porém, cada uma com suas características, seus sabores, cores e texturas.

5 CONCLUSÃO

Entendemos que quando o professor reflete sobre sua prática docente pode aprimorar sua relação com a sala de aula. Embora nossa pesquisa não discuta sobre memória utilizamos as possibilidades que ela oferece para selecionar, distorcer e transformar o passado, acomodando as lembranças geradas pelas imagens à necessidade do presente (LOWENTHAL, 1998).

Assim, como sujeitos de memórias e de identidades nos tornamos professores de história com o compromisso de narrar didaticamente a história humana em diferentes tempos. Tarefa difícil na contemporaneidade, haja vista o surgimento do que chamamos de sociedade pós-moderna, que tem como características a fluidez das relações sociais e a multiplicidade de identidades.

Desse modo, buscamos na memória do professor de história, sobre sua formação inicial e suas práticas em sala de aula, os saberes docentes construídos em sua trajetória e mobilizados no ensino de história. Isso porque entendemos que esses saberes são constitutivos da identidade docente e estão intimamente relacionados às histórias de vida e às características pessoais do professor.

A resposta a nossa pergunta inicial – como professores de história mobilizam os saberes da formação e da experiência para mediar a relação entre ensino e aprendizagem em turmas do ensino fundamental e/ou ensino médio? – revelou que a história de vida de uma pessoa, os acontecimentos que ela viveu na construção de sua identidade social, oferecem uma condição particular a sua experiência no dia a dia da escola. Assim sendo, a experiência como requisito da atuação docente em sala de aula é única e singular. Por esta razão, buscamos rememorar singularidades que fizeram com que esses docentes se tornassem professores, entendendo que a sala de aula é marcada pelos saberes docentes e constitui nosso lugar de memória. É nesse espaço que o sujeito se constitui com docente, onde se dá o entrecruzamento da sua vida pessoal com a vida acadêmica e profissional.

Por outro lado, há uma construção coletiva do professor de história como agente fundamental da transformação social, capaz de evitar que se imponham padrões sociais temerários para formação de uma sociedade de “bons costumes”, já que no momento atual, ideias conservadoras questionam a legitimidade da disciplina como, por exemplo, através das investidas em defesa da ‘escola sem partido’.

Após a análise dos dados dessa investigação, podemos afirmar que há um movimento dos profissionais para tornarem a história contada nas escolas um instrumento com sentido para os alunos, revelando o esforço para quebra do paradigma enciclopedista que resultou em uma história memorialista.

Caimi (2015) constrói uma afirmação que explica nossa preocupação em estudar os saberes docente do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula. Segundo a autora, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, 111). Quando abordamos os saberes docente, enfatizamos a necessidade de interligar os conhecimentos, uma vez que, cada saber possui suas características, suas singularidades, porém, não são acionados de forma isolada. Assim, como professores de história devemos dominar o saber da formação, o saber disciplinar, o saber curricular e, construir um saber experiencial consistente. Para ensinar história a João não basta a preocupação com as demandas atuais do ensino da história, é preciso saber de história, de pedagogia, de currículo e desenvolver um conhecimento prático.

Observamos que entre os docentes há uma referência maior ao saber disciplinar que são os conteúdos da disciplina. A esse respeito, Caimi (2015) elenca argumentos para justificar a importância da história escolar, argumentos estes que constituem saberes docentes do professor de história como:

a) facilitar a compreensão do presente, b) preparar os alunos para a vida adulta, c) despertar o interesse pelo passado, d) potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, e) contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, f) introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, g) por fim, enriquecer outras áreas do currículo (CAIMI, 2015, p. 108-109).

Sobre o saber da formação percebemos certa dificuldade dos professores para defini-los. Todavia, os professores mobilizam o saber da formação em uma acepção de estratégias de trabalho, mobilizam conhecimentos da ciência da educação e da pedagogia para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa orientação do saber da formação guarda relação direta com a necessidade que os professores têm para encontrar respostas às demandas da sala de aula, a exemplo da avaliação, de novas formas de abordar determinado conteúdo ou lidar com os conflitos. De tal modo, não obstante a dificuldade para expressar

como o saber da formação se insere na sua didática e de não o mencionarem de forma explícita, as falas dos docentes revelam que o saber da formação é mobilizado, principalmente, de forma emotiva, na dedicação para leitura de um livro, buscando praticas que oferecem melhor resultados.

Em relação ao saber da experiência, as falas mostram a polissemia da palavra. Percebemos dois sentidos atribuídos pelos professores de história, no primeiro aspecto percebemos como o saber da experiência é acionado com acepção de meios práticos, ou seja, os professores estariam mobilizando saberes da experiência quando passam um filme, trabalham uma imagem ou uma música.

Um segundo aspecto diz respeito à mobilização da experiência com acepção afetiva, nesse caso, os professores de história mobilizam o saber da experiência quando procuram conhecer a realidade que circula os estudantes, quando contam sua realidade para os alunos, quando desenvolvem um espaço de diálogo ou exercitam a tolerância. Qualquer que seja o sentido adotado, os professores de história objetivam melhorar a relação da disciplina história com os alunos, mobilizam suas experiências para redefinir e inovar a relação entre ensino e aprendizagem na história escolar.

Outro elemento relevante é perceber como os professores mobilizam saberes com o objetivo de analisar criticamente o tempo presente. Há nas falas a preocupação dos professores com o momento atual da história brasileira, marcada pelo extremismo. Termos como: contextualizar, crítica, realidade, atualidade, são constantes nas falas e guardam relação direta com a reflexão sobre esse momento político social que vivemos.

Nesse sentido, Pereira, Gil, Seffner e Pacievitch (2020) apresentam uma afirmação que reflete uma das principais preocupações da historiografia, “poucos são os docentes ou pesquisadores do ensino de história que deixariam o tempo presente de fora de seus pensamentos e ações profissionais” (2020, p 20). Essa ideia tem referência nos resultados desta pesquisa, pois professores demonstraram ampla conexão com a realidade da escola e dos estudantes. Assim, quando analisamos como os professores mobilizam os saberes docentes em sala de aula, localizamos a luta em favor de uma educação pública de qualidade e de enfrentamento a ideias reacionários de sociedade, em consonância com o movimento citado pelos autores.

A história recente define-se por não só exclusivamente regras temporais, epistemológicas ou metodológicas, como também por questões que interpelam a sociedade e transformam os fatos do passado em problemas do presente. Nesse sentido, os acontecimentos traumáticos têm forte presença, mas não só. Diferentes questões convocam o educador a fazer e ensinar história em uma trama entre o que passou e o que continua do que passou (PEREIRA; GIL; SEFFNER; PACIEVITCH, 2020, p 03)

As falas dos professores demonstram e confirmam as palavras de Pereira, Gil, Seffner e Pacievitch, a exemplo do professor Antônio, para o docente a experiência “é o dia a dia da sala de aula, as casualidades do trabalho com os problemas pedagógicos, as relações com os alunos e os desafios do ambiente e das atualidades e como isso deve ser discutido e entendido pelos alunos”.

Essa preocupação com o presente está ligada às necessidades da contemporaneidade que exigem do professor que seja mediador, além da urgência em desenvolver meios para o despertar de uma consciência histórica mais complexa por parte dos estudantes. Também temos que pensar múltiplas possibilidades de promover os processos de ensino e de aprendizagem, fortalecimento do protagonismo juvenil, como também, ampliar estudos sobre os saberes docentes do professor de história.

A principal conclusão que obtivemos diz respeito à necessidade de reafirmarmos a importância de as licenciaturas em história equalizarem os saberes docentes, disciplinar, da formação e curricular, contribuindo ainda mais com o fortalecimento do ensino da história. Também há a necessidade de fortalecer os laços entre a universidade e os professores que estão na educação básica, pensar formações continuadas que possibilitem contato com novas abordagens teóricas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, [s.l.] Londrina, v. 11, p.25-34, 07 maio 2005. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- ABUD, Katia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil nas escolas secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 28-41.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2011.
- ANPUH, Associação Nacional de História. **Atuação da ANPUH no CNE**. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4186-atuacao-da-anpuh-no-cne>. Acesso em: 25 maio 2018.
- ANPUH, Associação Nacional de História. **Carta da diretoria da associação nacional de história ao conselho nacional de educação – CNE: REFLEXÕES E SUBSÍDIOS DA ANPUH A RESPEITO DA BNCC**. 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc#>. Acesso em: 25 maio 2018.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**, 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013, 374 p.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Saberes docentes do professor de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 07, n. 13, p.169-191, jul. 2015. Disponível em: <http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/564/607>. Acesso em: 23 maio 2019.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.] São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288 p.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: **Aprender História: Perspectiva da educação histórica**. Ijuí: UNIJUI, 2009. (p.53-77)

BATISTA NETO, José. A relação do professor com os saberes para o ensino. In simpósio: Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. In: **13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. Educação Formal e Não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 51-71.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3º Ed, São Paulo. Cortez. 2009.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, [s.l.] Campinas, v. 22, n. 74, p.11-26, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Parecer Cne/cp nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do Ensino Médio / **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica. Organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69 p.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia do ensino da história**. Curitiba: Base, 2012. 184 p.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, [s.l.] Londrina, v. 21, n. 2, p. 105, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 23 maio 2020.

CARRETERO, Mário. **Documentos de identidade**. Porto Alegre: 2010.

CARRETERO, Mario. Perspectivas disciplinares cognitivas e didáticas no ensino das Ciências Sociais e da História. In: **Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mário; LIMÓN, Margarida. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 31 – 54.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] Rio de Janeiro, n. 28, p.96-107, abr. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000100008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jun. 2018.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167-186, 6 mar. 2013.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2019. 178 p. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf Acesso em: 11 nov. 2019.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 12, p.23-35, jun. 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados**, Campinas, SP, Papirus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar: História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993, Vozes.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 49 Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 49º Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014. 143 p.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: **Aprender História: Perspectiva da educação histórica**. Ijuí: UNIJUI, 2009. (p.77-117)

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In: **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. Cap. 9. p. 157-164.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 05, n. 10, 1992, p. 134-146. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>. Acesso em: 05 de jul. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 mar. 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.l.] São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01881999000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008. 319 p.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo (17) nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>. Acesso em 06 jul. 2018

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil. **Base nacional comum curricular: educação é a base, Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 22/04/2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 01 de junho de 2015b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica Para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília, DF, 02 jul. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro. FGV, 2019. p. 220-225.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de história: limites e avanços. **História Revista**, [s.l.] Goiana, v. 14, n. 1, p.193-202, 18 nov. 2009. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/hr.v14i1.8175>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/8175>. Acesso em: 23 mar. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O amor em uma aula de História**: a construção de afetos e as práticas amorosas a partir de uma perspectiva histórica. 2020. Ensaio. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/o-amor-em-uma-aula-de-historia-ck9a6vbk000cx017n06woa1no.html>. Acesso em: 23 maio 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] Rio de Janeiro, v. 25, p. 01-20, mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100204&script=sci_arttext&tIng=pt. Acesso em: 29 maio 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, dez. 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 21 jul. 2019.

REIS, José Carlos. **História da "Consciência Histórica" Ocidental Contemporânea**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. (p. 21-33/ 233-257)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 2013. 279 p. 39. ed..

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

RÜSEN, JÖRN. **Razão Histórica: Teoria da História- Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: UNB, 2001. (p.95-149)

SANTOS, Julierme Antonio dos. **A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: o que pensam os professores orientadores?** 2018. 178 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010. 199 p. (Pensamento e ação na sala de aula).

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Edições Est, 2010. p. 213-229.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p.05-24, jan. 2000. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* 4, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

APÊNDICE A - Questionário

12/08/2019

SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Pesquisa acadêmica endereçada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em ensino de história – ProfHistória. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE, CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH, DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Olá professor ou professora, é com grande apreço que convido você a participar de minha pesquisa. Me chamo Julierme, sou professor de história de uma Escola Estadual em Camaragibe, estou realizando essa pesquisa para o mestrado em ensino de história, que estou cursando na UFPE. Fico agradecido se você dispuser de um pouco do seu tempo para responder nossas questões. Saliento que a pesquisa respeita o anonimato, não será de forma alguma identificada nenhuma pessoa que responder o questionário. No mais, é uma oportunidade para pensarmos juntos sobre a educação nesse país.

1. Qual a sua idade?

2. sexo?

Marque todas que se aplicam.

- Masculino
- Feminino
- Outro: _____

3. Qual a sua formação acadêmica?

Marcar apenas uma oval.

- História
- Geografia
- Sociologia
- Filosofia
- Outro: _____

4. Leciona em mais de uma escola?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

5. Se você leciona em mais de uma escolas, quantas?

Marcar apenas uma oval.

- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco

6. Situação funcional?

Marque todas que se aplicam.

- Contratado
- Efetivo

7. Tempo de docência?

8. Para você o que são saberes docentes?

9. Você acredita que existem saberes específicos para ensinar história?

10. Comente sobre os saberes que você utiliza nas suas aulas de história

11. Comente a importância da sua formação em história para o ensino da disciplina

12. Destaque elementos de sua formação inicial que contribuem para você lecionar história

12/08/2019

SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

13. O que você compreende como saber da experiência?

14. Como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de história?

Powered by
 Google Forms

