



AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA THE PRACTICES OF HISTORY TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Maria Nahir Batista Ferreira Torres.
Universidade Estadual do Ceará

Resumo

A formação inicial dos docentes para a Educação Básica está situada no Ensino Superior que acumula os conhecimentos ensinados por seus professores universitários. O objetivo do estudo foi analisar as práticas dos professores utilizadas no Ensino Médio. A sua metodologia ancorou-se nos escritos de Bittencourt (2006), Burke (1997), Fonseca (2003), Monteiro (2003) e Tardif (2012). Na fundamentação documental, foram realizados realizaram-se entrevistas com os docentes específicos, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Ceará. O resultado da investigação mostrou que, na formação inicial, os professores pouco tiveram de preparação específica para o ensino de História.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas; Ensino de História; Formação Inicial.

Abstract

The initial training of teachers for Basic Education is located in higher education that builds the knowledge taught by their professors. The aim of the study was to analyze the practices of teachers used in high school. Its methodology anchored in the writings of Bittencourt (2006), Burke (1997), Fonseca (2003), Monteiro (2003) and Tardif (2012). In the documentary substantiation, interviews were conducted with specific teachers belonging to the public education of the state of Ceara. The result of the research showed that in the initial training teachers had little specific preparation for teaching History.

Keywords: Pedagogical practices; History teaching; Initial Training.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Este artigo discute a respeito da temática que envolve as práticas dos professores de História no Ensino Médio. Refletir no tocante a esse tema nos remete aos cursos de licenciatura, considerando que esses são o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente e que formam os professores da Educação Básica. No que é pertinente à formação dos professores de História, isso constitui um desafio, já que eles têm que desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de contextos e temporalidades diferentes. Na composição do trabalho, discutimos acerca da formação, efetivamente, o que os professores tiveram de formação na licenciatura voltada para o ensino de História, o que instiga a pensarmos a relação entre a teoria e a prática docente. Em seguida, empreendemos uma discussão sobre as práticas dos professores, sujeitos da pesquisa, considerando seus relatos, saberes e aprendizagens realizados durante a sua trajetória, dentro e fora da escola, pois vida, trabalho e formação constituem a cultura profissional dos professores.

Trazemos, ainda, as considerações finais, pois resulta dessa investigação a ideia de que os professores pouco tiveram de formação específica para o ensino de História. Evidenciamos o fato de que as práticas desenvolvidas pelos docentes, como o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem, são pouco utilizadas, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História.

Metodologia

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de vista dos agentes estudados (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Nessa perspectiva, este artigo exprime a abordagem qualitativa, visto que se propõe analisar as impressões e concepções dos professores de História acerca das práticas utilizadas em sala de aula.

É uma pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no *locus* onde ocorrem os fenômenos sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do estado do Ceará. Tais cidades pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na sede da cidade, com estrutura física que compreende salas de aula, laboratórios, quadra esportiva coberta e ginásio poliesportivo, biblioteca e área administrativa, distribuídos em dois andares. Possui cinquenta e um professores. A outra escola iniciou o funcionamento em 2005 e está localizada num distrito desse município, com estrutura física composta de salas de aula, banheiros e sala da administração. O quadro docente é composto por vinte e três professores.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas dessa disciplina no Ensino Médio, totalizando sete sujeitos. Os critérios de exclusão foram os professores de História que não desenvolvem função docente e desincumbem-se da gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente nessa disciplina no Ensino Médio, possuem de quatro a quinze anos de docência, sendo prevacente o tempo de seis anos. São egressos de variadas instituições formadoras, públicas e privadas, e de períodos distintos. Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescidos de Escola 1 e Escola 2.



Como estratégia para operarmos a coleta de dados, recorremos às entrevistas semiestruturadas. A entrevista consistiu em três momentos: primeiro, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para lembrar o professor acerca dos objetivos da pesquisa e da sua participação. O segundo momento consistiu na preparação dos entrevistados, mediante a explicação acerca da temática da entrevista e a gravação em áudio, e o terceiro momento correspondeu à realização da entrevista.

Tornando-se professor de História

A discussão sobre a formação de professores no Brasil iniciou nos anos de 1980, levando à intensificação das discussões em torno do papel da instituição escola. É importante lembrarmos a luta dos educadores desde o final dos anos 1970 e início da década de 1980 pela democratização da sociedade. Surgiram, assim, contribuições importantes para a Educação, ao colocar “em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza”. (FREIRE, 2002). No Brasil, mencionada discussão intensificou-se nos anos 1990, suscitando reflexões, contradições e embates. Em tal seara, destacam-se as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos que abordam a temática em torno da formação dos professores e da especificidade da ação docente. Desde os anos de 1980, são expressas propostas para a formação de professores e muitos de seus conceitos são incorporados aos textos oficiais, adentrando as escolas e instituições formadoras, que arrastam problemas, apelos e interesses de variadas ordens.

Sobre a formação inicial, os professores narraram as aprendizagens para o ensino de História. O intuito foi conhecer o que eles tiveram no seu curso de formação acadêmica, efetivamente, voltado para o ensino de História, considerando que os professores procedem de vários cursos superiores (licenciatura regular, licenciatura em

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



regime especial e bacharel com formação pedagógica). Os relatos dos sujeitos da pesquisa expressaram marcas importantes da formação inicial, que demarcaram escolhas nos caminhos da formação e da docência. As narrativas desvelam o fato de eles terem dificuldades de responder a essa pergunta. Manifestaram-se da seguinte maneira:

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

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O emprego das mídias nos remete às reflexões de Paula Sibilia¹ (2012, p.6), no artigo intitulado *Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes*. Mostra o impacto das mídias eletrônicas no aprendizado num mundo dispersivo e refratário à reflexão assinala que

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

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

A formação docente para o uso de novas linguagens no ensino de História é orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais. No pertinente à utilização de material iconográfico, com foco pedagógico, demanda encaminhamento específico. Sendo assim, exige dos professores a preparação para ensinar. No caso específico que estamos

¹ Antropóloga, ensaísta e pesquisadora argentina da Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro. Dedicou-se ao estudo de vários temas culturais contemporâneos sob a perspectiva genealógica, privilegiando, particularmente, as relações entre corpos, subjetividades, tecnologias e manifestações midiáticas ou artísticas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



abordando, o uso pelos professores de História, é necessária a “educação do olhar”², tanto dos estudantes como dos professores, para que se possa ir além dos aspectos ilustrativos e estéticos e proporcionar o conhecimento histórico. Essa linguagem é significativa para o ensino de História, haja vista o envolvimento da nossa sociedade com as imagens e artefatos, considerados objetos visuais cada vez mais abundantes. Sobre a relação visual com o cérebro, Alfredo Bosi (1985, p. 23) diz:

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

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

As narrativas desvelam que os professores têm dificuldades de apontar o que tiveram, especificamente, de formação em ensino de História durante seu preparo acadêmico. Em seguida, vão lembrando e revelam o que tiveram, efetivamente, de ensino de História, como se manifestou o professor 03:

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

² Conceito atribuído a José da Silva Ribeiro, que estudou as potencialidades de cada categoria imagética. Por constituir um meio de comunicação privilegiado, exige “alfabetização visual”, a fim de tornar as pessoas conscientes e críticas das mensagens que lhes são expressas cotidianamente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

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

Nesse sentido, é no estágio que o professor recebe influência da escola, pois sua passagem por ali provoca influências recíprocas, como menciona Lima (2012, p.93):

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

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

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

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

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

A indicação dos professores sobre a formação para o ensino de História revela a necessidade de o docente conhecer bem a disciplina que irá ministrar e refletir acerca do conhecimento histórico, e como ele se constitui. “Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa” (FONSECA, 2003, p. 46-47). Assim, vai além do domínio do método e técnicas de ensino.

Nesse âmbito, a prática é importante, mas precisamos entender o que estamos praticando, pois, para o exercício da docência, apenas a técnica não é suficiente para ensinar a resolução dos problemas surgentes da ação educativa. Pimenta e Lima (2008), ao enfatizarem a dicotomia entre a teoria e a prática, propõem pensar a prática docente além dessa dissociação e práticas instrumentalizadas. Com suporte, nesse entendimento, torna-se importante destacarmos a ideia de que a universidade é espaço por excelência para o desenvolvimento da formação da docência. Os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas também por possuírem um arcabouço teórico e técnico especializado. Com efeito, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente.

Persiste, no entanto, nos cursos de formação de professores, a dicotomia teoria/prática, como evidencia Monteiro (2003, p.22):

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

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

- os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construir um repertório de saberes;

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

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

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

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

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

Mediante essa legislação, houve abertura de cursos superiores, surgindo muita demanda, em grande parte, advinda de professores que já atuavam na docência e precisavam adquirir a formação acadêmica, como revela o Professor 06, dando início ao

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



movimento de abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. Posteriormente, esses alunos passaram a atuar nas escolas como professores sob os variados aspectos culturais, econômicos, sociais e afetivos, mesmo denotando fragilidade, efeito da própria situação de ensino. Devemos considerar o contexto em que a LDB foi elaborada, pois, conforme Alves (2002), a lei aprovada é o cumprimento de um programa, tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da Educação no Brasil nos anos de 1990, nos moldes do ideário neoliberal. É também nesse âmbito que a educação passa a ser pensada como serviço.

Nessa perspectiva, evidencia-se que

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

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

O professor 07 relata:

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

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

Práticas cotidianas utilizadas em sala de aula

Indagamos os professores a respeito das práticas de História que utilizam em sala de aula, com o intuito de identificarmos as experiências empregadas e com que frequência elas são aplicadas. Os professores revelaram:

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos. (PROFESSOR 01 – Escola 1).

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

O relato desses docentes revela as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, como o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. O Professor 01 destaca o planejamento individual e coletivo, o que constitui um momento significativo para o trabalho docente, já que possibilita, conforme

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



relata, “o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos”. E o Professor 02, diferentemente dos demais entrevistados, demonstra a necessidade da não sujeição ao livro didático, destacando a contextualização como um aspecto positivo ao trabalhar os conteúdos, o que nos remete à trajetória da constituição do ensino de História, como mencionou Manoel Luiz Salgado Guimarães:

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

A constituição do campo de ensino de História no Brasil é assinalada pela historiografia e suas mudanças, bem como pelos aspectos políticos e sociais, movimento que ocasionou mudanças no âmbito escolar e acadêmico. Então, as exigências para ensinar História mudaram ao longo dos anos e surgiu a necessidade de outras aprendizagens para o professor, como a inserção de materiais, os meios tecnológicos no fazer pedagógico e o clima de renovação curricular por meio dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, as práticas dos professores, embora carreguem as marcas da trajetória pessoal e formativa, são influenciadas também pelo contexto, como relata a Professora 01, que começou a trabalhar com a imagem, considerando as exigências do ENEM e das avaliações externas. Em certa medida, a formação e as práticas utilizadas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pelos professores de História recebeu influência dos caminhos e territórios marcados pela sua disciplina.

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

Eu utilizo o **livro didático**. Trabalho filmes, que tem boa aceitação dos alunos. O **laboratório** ainda fica um pouco difícil de você controlar porque é só um professor para dar conta de uma turma de trinta alunos, aí alguns ficam dispersos, abrem outra página que não aquela que a gente se propôs a fazer, aí fica um pouco difícil, mas, a gente consegue ainda obter algum resultado. (...) **Música eu ainda não cheguei a trabalhar ou literatura de cordel** ou alguma coisa assim, desse tipo, eu ainda não cheguei a utilizar com eles. (PROFESSOR 03 – Escola 1)

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

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



revistas que eles não estejam precisando, a gente trabalha com o que a gente tem. (PROFESSOR 05 – Escola2).

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

As narrativas dos Professores 05 e 06 acrescentam às práticas mencionadas pelos entrevistados debates, aulas explicativas, e reiteram o uso do livro didático, citados por todos os entrevistados. O Professor 05 demonstra, ainda, a complexidade de ensinar História, sobretudo, por alguns estudantes considerarem uma disciplina de menor valor.

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

O Professor 01 aponta que busca estabelecer a relação passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



interesse pelo estudo da História. É nessa perspectiva que eles fazem uso de vários materiais, como revistas, textos e vídeos. A Professora 07 reitera o emprego do livro didático, filmes e aula de campo, e acrescenta o uso do *tablet* como instrumento pedagógico.

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

Alguns autores aludem ao livro didático no campo educacional. Para Bittencourt (2006), é um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, e cuja análise demanda uma conduta crítica e atenta ante as múltiplas abordagens possíveis. Na acepção de Thaís Fonseca,

esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros [...]; a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas [...]; a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor. (1998, p.23).

Nesse sentido, precisamos considerar a influência do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático³ –, bem como as mudanças provocadas nos livros didáticos para se adequarem aos PCNs para a Educação Básica. Considerando que os PCNs para o Ensino Médio assinalaram uma reflexão mais consistente sobre as temáticas e conceitos já iniciados no Ensino Fundamental, entretanto, o objetivo central é a preparação para a cidadania, isto é, a busca por articular a formação da cidadania com o conhecimento e

³ Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é uma ação do Governo federal brasileiro, cujo objetivo é oferecer a alunos e professores de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, de modo universal e gratuito, livros didáticos e dicionários. O PNLD é desenvolvido desde 1985, no contexto de redemocratização política do País.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



domínio dos conceitos históricos. O intuito, contudo, não é profissionalizar os alunos, mas possibilitar que eles tenham conhecimento sobre os fatos e acontecimentos históricos.

Concernente à História, a constituição da cidadania e da identidade nacional, baseada na relação entre o passado comum dos múltiplos grupos e a história da população brasileira, tornou-se o objetivo central da disciplina. Nesse sentido, o livro didático constitui uma maneira de sistematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, o que, de certo modo, demonstra a relevância desse instrumento pedagógico. Precisamos perceber, no entanto, que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado” (BITTENCOURT, 2006, p. 71).

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

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

O desenvolvimento do percurso dos manuais didáticos ocorre de maneira diferente daquele dos livros em geral, como alude o autor acerca do seu papel como produto e veículo de lutas e concessões, bem como o envolvimento de sujeitos diversos.

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem são pouco mencionados, no entanto, todos se reportam ao emprego do livro didático, pois é nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), as experiências e os saberes dos professores de História influenciam sobremaneira suas escolhas nas práticas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



docentes. Assim, as vivências, sua trajetória pessoal e os saberes alcançados influenciam as práticas adotadas em sala de aula.

É mister considerarmos, ainda, as mudanças desenvolvidas com o advento dos *Annales*⁴, movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX (BURKE, 1997), que buscava entender a sociedade e as maneiras de sociabilidades entre os seres humanos, que os distinguem por serem seres sociais. Assim, a História foi assumindo o estudo de problemas do social e aos poucos deixando de ser uma disciplina preocupada somente com os meandros políticos. Esse movimento preparou, portanto, mudanças significativas na compreensão da disciplina e do papel do historiador. Essas mudanças influenciaram a história cultural, fizeram aparecer a história das mentalidades, das sensibilidades e, até mesmo, a micro-História. Restou ampliado, então, o espaço da História; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se alargou a concepção de documento. Assim, a Escola dos *Annales* possibilitou ao historiador de hoje buscar fontes variadas, de origens diversificadas, que revelem os vários aspectos das manifestações humanas, possibilitando a aproximação com o objeto investigado.

Deste modo, a Escola dos *Annales* tem na sua história o marco de uma “revolução” historiográfica francesa (BURKE, 1997). Considerando, as particularidades do século XX, os *Annales* são, portanto, frutos de seu tempo.

Com a Nova História,⁵ foram empregadas mudanças teórico-metodológicas na forma de conceber a História, no implemento da história-problema. A expressão “História

⁴A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. (Ver Peter Burke. *A Escola dos Annales*, 1929 - 1989. São Paulo: UNESP, 2003).

⁵ A expressão Nova História (em francês *Nouvelle histoire*) é a corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos *Annales*. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. É a história associada à *École de Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilizations*.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nova” ou “Nova História”, como proposta teórica, aflorou, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para “promover uma nova espécie de História.” (BURKE, 1997, p. 11). Para Jacques Le Goff, os historiadores ligados a esse movimento teórico-historiográfico procuraram edificar “uma história do poder sob todos os seus aspectos, nem todos políticos, uma história que inclua notadamente o simbólico e o imaginário” (1998, p. 8).

Nesse sentido, a renovação historiográfica, iniciada por Bloch e Febvre e, posteriormente, pela segunda e terceira geração dos *Annales*, aponta um deslocamento na maneira de pensar e ensinar a História, haja vista a ampliação da ideia de tempo histórico. Deste modo, “[...] a história seria feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, prioritariamente, reconhecer tais ritmos [...]” (LE GOFF, 2003, p. 15).

No contexto investigado, coexistem modos distintos de pensar e ensinar a História, refletidos nas falas dos professores, quando se posicionam a respeito do uso livro didático nas aulas.

O Professor 05 se reporta ao uso do livro didático aliado ao emprego de outros materiais, como jornais e revistas, a realização de debates e exercício da criatividade, como meios de enfrentar “a realidade que não tem tanta coisa a oferecer”. Em uma narrativa de semelhante teor, a Professora 06 relata a falta de materiais e denuncia o distanciamento da formação acadêmica com a situação real de ensino enfrentada na escola na realidade educacional brasileira, quando expressa a ideia de que “na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão”. Embora o nível de consumo tenha aumentado entre as camadas populares, é importante lembrarmos que as mudanças não ocorrem no mesmo ritmo em todos os lugares, sendo possível encontrarmos variadas situações de acesso aos bens de consumo e diversas estruturas escolares.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É intrínseco à prática docente, no entanto, o enfrentamento de situações desafiadoras. No que concerne aos professores de História, também não é diferente. Por um lado, alguns deles enfrentam alunos que não compreendem a importância da disciplina e não veem sentido em estudá-la, ao passo que outros afirmam que não gostam de estudar a disciplina. Desse modo, torna-se difícil perceber o espetáculo das atividades humanas, a arte e a poesia (BLOCH, 2001). Por outro lado, há os que ministram aulas em turmas indisciplinadas e se deparam com escolas sem infraestrutura, nem materiais, por vezes até, se encontram desprovidos de apoio dos gestores para o desenvolvimento do seu trabalho. De certo modo, hoje, a profissão docente também enfrenta desafios, sobretudo, o professor de História, já que as gerações vivem intensamente o “presenteísmo”, sem perceberem liames com o passado e que possuem vagas perspectivas, em razão das necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, inclusive o saber escolar, em mercadoria (BITTENCOURT, 2005).

É com base nas experiências pessoais e profissionais que os professores, ao vivenciarem dificuldades, buscam os caminhos e criam as soluções, como recorrer a livros, revistas, jornais, *data-show* multimídia emprestados, como relatam os Professores 05 e 06. Por essa razão, é tão importante conhecermos os percursos de formação, as práticas e os saberes, as crenças, valores, em que os docentes amparam a sua prática pedagógica no enfrentamento de seus desconfortos, desencontros cotidianos em sala de aula na busca de soluções. Com efeito, as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas e as situações limitadoras incitam e movimentam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade difícil em que trabalha, respondendo assim às necessidades.

Considerações Finais

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Com a realização deste trabalho, em torno das práticas dos professores de História do Ensino Médio, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência no Ensino Médio. O resultado da pesquisa revelou que os professores pouco tiveram, em sua licenciatura, formação específica em ensino de História. Inicialmente, pensávamos que, como eles são egressos de cursos de variadas instituições formadoras, alguns tivessem tido algo específico na sua formação para o ensino de História. Nossas pré-noções foram diluídas, pois os respondentes demonstraram em seus relatos que não, pois apenas um ou outro professor se preocupava com essa questão, se alguma disciplina se proporia a isso, mas muito superficialmente, sendo que alguns deles só se deparam com o ensino de História por ocasião do estágio.

Ao analisarmos as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, encontramos o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores a ideia de que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, utiliza pouco esses meios, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme, tal sucede por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores dos exercícios sugeridos pelos autores dos livros, seja pela limitação formativa ou pelas condições de trabalho.

Conforme Bloch, em seu livro *Apologia da história ou ofício do historiador* (2001), compreendemos que as ações cotidianas dos professores em suas aulas de História não estão separadas da paixão, das dificuldades e também de esperanças, tornando-se muito complexas, tratando-se, portanto, de uma investigação mediante a qual se busca

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aquilo que é humano: as práticas. E o ser humano se opõe na ponta extrema da natureza (BLOCH, 2001). Portanto, não nos esqueçamos do conselho de Bloch (2001, p. 44): “Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia”.

Referências

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 11 ed. 2006. p. 69-96.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo, Ática, 1985.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**, de 4 de dezembro de 1996.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



FREIRE, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. vol. 23 no.80, Setembro. Campinas: 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. In: LE GOFF, Jacques. **A História nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, Liber Livro, 2012.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: a formação do professor pesquisador In: **Docência e Formação de Professores: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas**. Fortaleza: UECE, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 n° 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

_____. **Professores de História entre Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

SIBILIA, Paula. Escola troca formação de cidadão pela capacitação de clientes. **Folha de São Paulo**, 2012, p. 06.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SILVA, Waldeck. Formação de professores para a Educação Básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia. (org.) **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-132.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sobre a autora

Maria Nahir Batista Ferreira Torres. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em História. (UEPB). Professora da Rede Pública do Estado do Ceará.
E-mail: nahir701@hotmail.com

Recebido em: 14/05/2016

Aceito para publicação em: 12/06/2016