



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA

ELANE DA SILVA BARBOSA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo: O debate sobre saberes docentes no âmbito acadêmico auge destaca no Brasil, especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, motivados por meio das pesquisas desenvolvidas no contexto internacional. O objetivo do trabalho foi, portanto, analisar a percepção dos professores acerca da constituição dos saberes docentes necessários para o ensino de História. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, que tem como *locus* duas escolas de Ensino Médio públicas localizadas no interior do Ceará. O estudo coletou dados a partir de entrevistas com sete professores de História. Foi identificado que os saberes necessários ao ensino de História foram sendo constituídos em sala de aula, no fazer cotidiano do seu ofício. Surge, assim, a necessidade de mais estudos que explorem essa temática, valorizando a diversidade e formação dos saberes docentes. Palavras-chave: Saberes docentes. Formação. Ensino de História. Abstract: The debate on teaching knowledge in academia receives prominent in Brazil, specifically in the 1980s and 1990s, motivated by the research carried out in the international context. The objective of this study was therefore to analyze the perception of teachers about the constitution of teaching knowledge needed for teaching history. It is a qualitative, exploratory, whose locus two public high schools located in the interior of Ceará. The study collected data from interviews with seven teachers of history. It was identified that the knowledge necessary for the teaching of history were being made in the classroom, in the daily tasks of their craft. Thus arose the need for more studies exploring this theme, valuing diversity and teacher training knowledge. Keywords: Knowledge teachers. Formation. History Teaching.

INTRODUÇÃO Ao longo das últimas décadas, a formação de professores de História para a educação básica é objeto de inquietação e pesquisa, para historiadores e educadores. Isto porque a formação de um professor de História vai além do atendimento às propostas curriculares, como assinala Mesquita e Fonseca (2006, p. 342):

Formar um professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construído pra transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência.

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas também assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É o que a autora chama de “uma reinvenção permanente” (FONSECA, 2003, 71). Na perspectiva de Monteiro (2007), ao tratar de como o ofício do professor de História se realiza, aponta que efetivamente determinados conhecimentos históricos são produzidos nos procedimentos de ensinar e do aprender no interior das salas de aula. Considera-se que os professores de História do Ensino Fundamental e Médio mobilizam, diariamente, durante as suas aulas e práticas, diversos saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes. Estes fatos nos remetem aos estudos de Maurice Tardif (2000, 2012) e Clermont Gauthier et al. (1998), focalizados em saber docente e suas interferências na prática pedagógica. Tardif (2012, p.36), por sua vez, identifica e caracteriza diferentes tipos de saberes e aborda a relação que o professor estabelece com esses saberes, pois “saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O referido autor reconhece, pois, a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, no entanto, destaca a importância dos saberes da experiência assim se expressando:

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido

os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, 2012, p. 234).

Para Tardif (2012, p. 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Sendo assim, existe um “lugar” onde são aprendidas a teoria e a prática e ambas se entrelaçam ocorrendo esse encontro de forma dinâmica. Nessa direção, Tardif (2012) sugere que a formação profissional e a formação docente sucedem de forma separada, mencionando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a de caráter docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício da prática docente, pois os saberes dos professores são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar. No tocante à formação inicial de professores, evidencia-se a crítica acerca da oferta de um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas docentes, bem como pelo distanciamento e estranhamento do professor em função da realidade vivenciada pelas escolas, configurando-se uma dicotomia teoria-prática na constituição do conhecimento, conseqüentemente, neles uma ação pedagógica limitada e inconsistente em decorrência da formação recebida. “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). Nessa perspectiva, na medida em que os cursos não se mostram eficazes, amplia-se a discussão em torno das abordagens teórico-metodológicas dos processos de formação continuada, como possibilidade de qualificação da prática docente. Efetivamente, a formação continuada possui caráter de continuidade e extrapola os limites formais de ensino. Há de se considerar também, o fato de que a temática da formação continuada não é algo novo no Brasil, havendo se

intensificado com início na década de 1990, com as reformas educacionais, exibindo novas concepções e abordagens, para se adaptar às novas exigências do mundo produtivo. Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p.55) evidencia a noção de que

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

Atualmente o panorama da educação brasileira convive com uma diversidade de opções de ensinar, aprender e formar professores que irão mediar o ensino-aprendizagem na escola básica. Nos cursos de licenciatura, que possuem um arcabouço teórico e técnico especializado, como o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente, é possível observar uma pluralidade de currículos, programas e concepções ideológicas, políticas, teóricas e metodológicas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores acerca da constituição dos saberes docentes necessários para o ensino de História. Refletir no tocante a esse tema nos remete à formação, considerando que os cursos de licenciaturas são o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente. No que é pertinente à formação dos professores de História, 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. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a prática docente integra diversificados saberes e que mantém várias relações entre eles. Este trabalho, além desta introdução, é constituído pela metodologia, na qual descrevemos o percurso percorrido para a construção deste estudo. Posteriormente, analisamos os dados com ênfase na formação, sobretudo para o ensino

de História com escopo nos saberes docente. Em seguida, fomentamos uma discussão sobre os saberes dos professores incorporados no convívio com seus pares, alunos e gestores. Por fim, trazemos as considerações finais. **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 de vista dos agentes estudados (SAMPHERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Constitui-se em investigação descritiva, porque se propõe a descrever, narrar as concepções dos sujeitos acerca de um determinado tema (BASTOS, 2009). Nessa perspectiva, este artigo exprime abordagem qualitativa do tipo descritiva, visto que se propõe analisar as impressões e concepções dos professores de História acerca dos saberes docentes. É uma pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no *locus* onde ocorrem os fenômenos estão sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do Estado do Ceará. Estas pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na Sede da Cidade, estrutura física que compreende salas de aula, laboratórios, quadra esportiva coberta e ginásio poliesportivo, biblioteca e área administrativa, distribuídos em dois andares. Possui 51 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 23 docentes. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas no Ensino Médio na referida disciplina, o que totalizou sete sujeitos. Os critérios de exclusão foram os professores de História que não desenvolvem função docente, exercem cargos de gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem de quatro a 15 anos de docência, sendo prevalecente 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 operar a coleta de dados, recorreremos 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. Para a análise dos dados foi realizado uma interlocução entre as falas dos entrevistados e os teóricos que abordam a temática em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES Tardif (2000) menciona que, dentre os motivos que influenciaram o debate sobre saberes docentes no Brasil, estão o movimento de profissionalização do ensino e as consequências para o conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo, a partir daí, uma ampliação quantitativa e qualitativa dos estudos nesse campo. Ao revelarmos as informações sobre os saberes docentes dos professores de História, é importante discutir a conceituação para o termo saber. Encontramos em Peter Burke (2003), em seu livro *Uma História Social do Conhecimento*, a indicação de "uma distribuição espacial do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e difundido" (p. 56), existindo, portanto, uma forma de se fazer distinção entre os conhecimentos por meio de suas funções e usos. Burke (2003) expõe ainda a classificação elaborada por Gurvitch[i], em que são indicados sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Assim, o autor defende a existência de uma pluralidade de saberes. Com base nessa classificação, é possível compreender que os conhecimentos possuem origens diversificadas e que grupos dominantes produzem classificações distintas, diante de seu próprio entendimento. Encontramos em Burke (2003, p. 56) a ideia de que, na Europa Moderna, se classificava o conhecimento em teórico e prático, público e privado, liberal e útil, especializado e geral ou universal. Esse período histórico é especificamente relevante,

quando se verificou um esforço sistematizado da divisão e organização do conhecimento, desde “árvores do conhecimento”[ii], no século XVI, até os três subsistemas que serviram para a classificação do conhecimento no âmbito das universidades europeias: a organização dos currículos, a ordem das bibliotecas e a estrutura das enciclopédias. Assim, “no início da Europa moderna, o conhecimento era classificado por grupos diferentes de maneiras também diferentes” (BURKE, 2003, p.79). Tardif (2012, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. E Gauthier et al. (1998) mencionam que os saberes mobilizados pelos professores apontam que os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das Ciências da Educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. É importante ressaltar a produção do conhecimento na contemporaneidade e a importância de se considerar o professor em sua própria formação, no desenvolvimento de sua auto formação, bem como de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, tendo em vista o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse ínterim, nossa interlocução indagou dos professores a respeito dos saberes incorporados no convívio com os outros docentes, alunos e gestores. Transcrevemos as narrativas por eles procedidas, da seguinte maneira:

Antes eu não trabalhava com nenhum tipo de mídia. Antes eu trabalhava com português e não tinha acesso, e realmente não fazia parte da minha rotina não. Aprendi muito com meus colegas de História e com os colegas das outras áreas (...). Sugestões de vídeos relacionados à minha disciplina alguma coisa relacionada com o conteúdo. (...) Aqui há uma troca eu e aprendo muito com os meus colegas de trabalho. Os coordenadores têm muito ética por ex: se ocorrer um problema comigo eles tratam o problema comigo e não com outra pessoa é tratado somente comigo, nunca vi alguma coisa que se excedesse. A escola é muito organizada, a coordenação pedagógica é muito próxima da gente não existe dificuldade para chegar até eles, não tem esse distanciamento, claro que existe o respeito, aquela hierarquia, mas existe a facilidade de chegar. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

A Professora 01 demonstra os saberes incorporados a sua prática docente provenientes do convívio com seus colegas, por meio da socialização entre os pares, bem como dos gestores da escola. E a professora 02 nos diz:

Na questão de comportamento, eu fiquei mais calma porque eu sou muito assim, como é que eu posso dizer... Muito ansiosa. Eu falo muito rápido, é uma coisa que eu tento trabalhar isso. Quando eu estou explicando eu percebo, só que... Engraçado teve uma vez que um aluno pegou... Foi ainda, eu estava orientando um projeto de pesquisa eu e outro professor, aí eu explicando o conteúdo pras meninas, como é que elas deveriam trabalhar, pesquisar e eu falando na minha forma rápida, aí uma falou " Professora, pare aí que eu não tô entendendo não. E eu não sei mais nem o que foi que tu disse aí, fala mais devagar... "Ah, pois eu não entendi foi nada". Eu sei que isso tem que ser trabalhado. Então é um toque que às vezes algum colega fala pra mim, que tem que ser menos ansiosa, procurar falar mais pausadamente, quando eu falo muito rápido. (...) Eu aprendo com alguns colegas porque não sou só eu que ensino História aqui, somos três professores de História. A gente combina muito questão de ideias. (...) Trabalhamos um seminário sobre ditadura militar que ia ser apresentado externo, fora da sala. E quem era que ia ver?

Não era a turma. Seriam outras turmas e que essas turmas também iriam avaliar o domínio de conteúdo deles, a organização, a criatividade. E a gente ia chamar três professores. Da área de Humanas?

Não, de outras áreas. Porque se os professores de outras áreas conseguissem entender o contexto histórico, é porque eles conseguiram passar a ideia deles. São coisa que vamos aprendendo na escola[...] (PROFESSORA 02 – Escola 1).

A resposta fornecida pela Professora 02 mostra que saber lidar com a ansiedade, o planejamento das atividades, a forma de falar ao ministrar as aulas foi sendo aprendido na escola. E demonstra que o professor, no exercício de sua prática, envolve uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre ensinar e aprender. Segundo Tardif (2012), esses saberes são heterogêneos,

contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, como os saberes advindos da formação e da experiência. E o professor 02 nos conta:

É! A gente vai procurando coletar sempre algumas experiências mais exitosas, de colegas mais experientes, da própria coordenação da escola que nos repassa sempre que necessário, às vezes chama em particular, conversa com a gente e busca mostrar para a gente de que forma a gente pode agir. (...). É bom trabalhar com pessoas que estão dispostas a lhe ajudar, incentiva bastante a continuar no que você está fazendo, a gente consegue sempre um ajudar o outro. Socializa alguma prática para o colega utilizar ou buscar alguma experiência que algum colega já utiliza, (...) implantar algo numa sala, uma prática, nem sempre, vai dar certo em todas as salas, pode dar certo em uma sala e em outra não e você vai ter que pensar estratégias diferentes para lidar com ela. Aprendemos com os colegas mais experientes... Eu busco como inspiração os professores que eu tive na minha formação de ensino fundamental e médio né?

Acho que até o próprio pessoal da gestão da escola aprendemos com eles. E na Universidade teve um professor de História Brasileira Republicana e a própria professora de prática pedagógica que no começo ela foi meia carrasca comigo, mas, me fez enxergar. Depois a gente conversou e ela me fez enxergar que não era daquela forma e me ajudou bastante... Enfim, eu acho que todos os outros professores tiveram uma contribuição muito grande na forma como eu tenho hoje o meu jeito de trabalhar. Eu fui pegando ali o melhor, tentando pegar ali o melhor de cada um e adaptar a minha forma. Pra falar a verdade eu aprendi na prática! Na vivência do dia-a-dia em sala de aula. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

O professor 03 destaca em sua narrativa que para ensinar História se inspirou nos professores que teve durante sua formação, tanto na educação básica quanto no ensino superior. E reforça, “pra falar a verdade eu aprendi na prática! Na vivência do dia-a-dia em sala de aula”. Dessa forma, além da reprodução da forma como seus professores ministravam suas aulas, os saberes da experiência foram significativos para sua prática de ensino. A professora 05 revela que a aprendizagem com gestores e colegas lhe ajudou a lidar com os desafios de sala de aula e com a utilização das metodologias.

Aprendi muito com um coordenador proativo que ver as coisas em sala de aula, problemas, antes se quer de acontecer. Com os colegas uma coisa bacana que aprendi são as metodologias, o envolvimento com os alunos, você precisa dar a atenção a eles, envolver. (...) Você não vai “dar corda”, assim, entre aspas, a tudo que eles fazem porque se não você perde o foco do seu conteúdo, gestos, movimentos, para chamar a atenção eu aprendi com um colega, coisas pra mim que se eu fizesse isso os alunos iam dizer que eu estava louco! Mas é que dá certo! Está dando certo até hoje. (PROFESSORA 05 – Escola 2). A resposta fornecida pela Professora 06 revela uma lacuna na sua formação inicial acadêmica no tocante ao uso da imagem no ensino de História, aprendizado que obteve com os alunos no exercício da docência. A professora 06 traz ainda outro desafio da formação docente, que são as licenciaturas realizadas em fim de Semana.

Aprendi tanto com os gestores quanto com os professores e os alunos também. O livro de História relata muito a questão ilustrativa e eles tinham muita dificuldade de interpretar uma imagem e isso eu trabalhei com os alunos a questão ilustrativa dos fatos históricos, muitos alunos me surpreendem, a forma que eles conseguem analisar. (...) Na escola há muita troca porque não adianta só uma pessoa fazer e o restante não. Então sempre quando algum professor faz algo que deu certo na sala, ele socializa com todos. O meu curso não contemplou o ensino de imagem, se teve eu passei despercebido, eu aprendi foi mais com os alunos... Até porque como os alunos têm mais tempo, e o meu curso era só sexta à noite e sábado durante o dia. E os alunos tem muita aproximação com imagens. (PROFESSORA 06 – Escola 2).

A professora 07 também revela a importância dos saberes incorporado na sua prática docente com o com o convívio com os colegas e os alunos, quando diz:

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

Escola 02).

A leitura das narrativas revela um certo consenso sobre os saberes incorporados no convívio com professores, alunos e gestores. Os professores relatam sobre a incorporação e a utilização de saberes adquiridos, como a utilização das mídias, a dinamização das aulas, o uso de metodologias, a resolução dos problemas de sala de aula, a adesão dos alunos para a aula, o trabalho com imagens, o controle das emoções, da ansiedade e a superação de lacunas da formação. Como demonstra o Professor 06, que aprendeu a utilizar imagens com os alunos; e a Professora 07, que narra as deficiências de aprendizagens dos alunos e as descobertas por meio do convívio com eles. A fala dos professores revela também uma preocupação com a metodologia, com o fazer pedagógico, sobre como ministrar os conteúdos de História, fatos demonstrativos de que tudo isso não foi aprendido na graduação e que superaram-nos no convívio com os colegas e alunos. Oliveira e Freitas (2003), ao tratarem dos desafios da formação inicial acadêmica para a docência em História, enfatizam:

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

(OLIVEIRA, 2003, p.138).

A observação dos autores nos remete aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, bem como ao debate em torno da limitação espaciotemporal e formas de encadeamento da matéria a ser abordada no decorrer da licenciatura. Sendo assim, ganha centralidade o quadripartite [iii] tão criticado no uso nos ensinos fundamental e médio e praticado nos cursos de formação. Há de se considerar a existência das disputas dos grupos de pesquisa e de associações de profissionais de História identificados por uma adjetivação de História da América, de História Colonial, de História Antiga, entre outras, e essa maneira de seleção dos saberes necessários ao futuro professor de História vai alimentando o tão criticado modelo quadripartite. Há de se considerar, entretanto, também as conquistas no campo do ensino de História, fruto dos debates ocorridos nos últimos 20 anos, que tem instigado a discussão sobre aprender e ensinar História e levada a algumas reflexões, considerando que “um professor formador não pode considerar que prepara o futuro docente apenas apresentando conceitos, acontecimentos, períodos e processos históricos sob a mais atualizada historiografia” (OLIVEIRA E FREITAS, 2003, p.140). A incorporação de saberes pelos entrevistados foi sendo adquiridos com os pares e no convívio com os próprios alunos para atender suas necessidades de ensino no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, saberes adquiridos no exercício da atividade docente. Sobre isto, lembramos Tardif (2000, p.12):

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

Nesse sentido, existe uma dissonância das teorias em relação aos princípios que constituem o conhecimento trabalhado na universidade na formação de professores e os saberes docentes constituídos pelos professores nas escolas. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** Com a realização deste trabalho, em torno da concepção dos professores sobre a

constituição dos saberes docentes para o ensino de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca do ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores, bem como das estratégias utilizadas em sala de aula. O resultado da pesquisa revelou que a formação inicial dos professores de História, embora significativa, não atendeu às necessidades do exercício da profissão, ou seja, ministrar os conteúdos de História e lidar com a gestão da sala de aula. Para alguns professores, o contato com a sala de aula revelou a não preparação para o exercício da docência, o que foi sendo desenvolvido com a experiência. Observamos, todavia, que a formação inicial, no contexto histórico-social em que ocorre, tem papel relevante na constituição de atitudes teóricas e práticas pedagógicas, considerando que incide diretamente na constituição da identidade profissional. Ao discutirmos os saberes docentes, ficou evidente os saberes incorporados no convívio com os professores, alunos e gestores. E esse convívio trouxe para os sujeitos da pesquisa saberes que melhoram a sua prática, ajudou a superar dúvidas, solucionar problemas de sala de aula, a lidar com as emoções, a ansiedade e o medo. Dessa forma, aprenderam outras metodologias, incorporam novas linguagens para trabalhar o ensino de História. Pudemos constatar que o professor passou a utilizar imagens em suas aulas, mediante aprendizado com os alunos. Esses saberes alcançados no convívio com a escola encontra constância em Tardif (2012), quando menciona que os saberes são plurais e formam uma amálgama e em Guathier et al (1998), ao mencionarem que o desafio da profissionalização docente é evitar ofício sem saberes e saberes sem ofício. Os saberes dos professores de História decorrem, portanto, de fontes diferentes e são constituídos ao longo de sua trajetória, como evidenciam os relatos dos componentes desta pesquisa. Surge, então, a relevância de que mais investigações sejam empreendidas com a finalidade de explorar essa temática, de modo que se tenha mais subsídios para compreender os saberes docentes necessários ao ensino de História e, assim, ter mais subsídios para atuar na formação desses sujeitos, quer inicial, quer continuada.

REFERÊNCIAS BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**. De Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003. GAUTHIER, Clermont et. al, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docent. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. **Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. Revista de História Unisinos, Minas Gerais, v. 10, n.3, p. 333-343, 2006. MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. 2.ed Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1 n. 3, p. 131-148, 2003. 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. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

[1] Georges Gurvitch nasceu em 11 de novembro de 1894 em Novorossiysk, e morreu em 12 de dezembro 1965 em Paris; foi um sociólogo e jurista russo um dos principais sociólogos de sua época e um especialista em Sociologia do Conhecimento. Em 1944 ele fundou a revista Cahiers Internationaux de Sociologie e ocupou uma cadeira de sociologia na Sorbonne, em Paris. [1] A imagem da árvore ilustra um fenômeno central em História cultural, a naturalização do convencional ou a representação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo as tentativas de inovação. (Ver BURKE, 2003, p. 81). [1] O quadripartite histórico é a divisão eurocêntrica e da concepção linear da História, uma divisão que atendeu as perspectivas dos estudos históricos em um momento. Posteriormente, passou a ser criticada a divisão dos cursos de graduação em História, majoritariamente, somente nesta perspectiva.

*Mestra em Educação pela UECE. Aluna do Doutorado em Educação da UECE. Licenciada em

História pela Universidade Federal de Paraíba - UFPB. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará. nahir701@hotmail.com

** Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Aluna do Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bacharelada e Licenciada em Enfermagem pela UERN. Professora do Curso de Enfermagem da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. elanesilvabarbosa@hotmail.com

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: