

## SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS EM SALA DE AULA

TEACHER'S KNOWLEDGE OF PROFESSOR OF HISTORY AND USE OF DIFFERENT LANGUAGES IN THE CLASSROOM

SABERES DOCENTES DEL PROFESOR DE HISTORIA Y LA UTILIZACIÓN DE DIFERENTES LENGUAJES EN CLASE

*Crislane Barbosa Azevedo\**

**Resumo:** Ao considerarmos a complexidade como marca da docência e com base, sobretudo, em pesquisa bibliográfica, questionamos e discutimos acerca dos saberes necessários ao profissional da docência em História, tanto no período da sua formação inicial quanto no momento do efetivo exercício da profissão em sala de aula. Refletimos sobre diferentes concepções de currículo e relacionamos diferentes saberes necessários à docência com práticas didáticas, a exemplo de ações baseadas na utilização de diferentes linguagens, as quais exigem do docente domínio teórico e metodológico específico, o que nos remete à importância do domínio de diferentes saberes.

**Palavras-chave:** Saberes docentes; currículo; ensino de história; linguagens.

**Abstract:** When we consider the complexity of teaching and as a brand based mainly on literature search, question and discuss about the knowledge necessary to professional teaching in History, both during their initial training as the time of exercise of the profession in classroom. Reflect on different conceptions of curriculum and relate different knowledge necessary for teaching with teaching practices, such shares based on the use of different languages, which require the teacher's specific methodological and theoretical domain, which brings us to the importance of the domain knowledge of different.

**Keywords:** Knowledge teachers; curriculum; teaching; history; languages.

Durante o exercício docente em instituições de Educação Básica e Superior, algo se tornou bastante representativo para nós: a necessidade de definição e explicitação da identidade do profissional da docência, fato que nos levou a refletir sobre a formação docente. Acreditamos que assim como outras profissões, a docência detém aportes que dão ao profissional da educação uma condição diferenciada frente a outras profissões.

Neste artigo, partindo de questionamentos como: Que saberes devem ser aprendidos pelos professores no processo de formação inicial e ao longo do exercício profissional? Existem conhecimentos próprios da docência, e, especialmente, da docência em História? Discutimos acerca dos saberes necessários ao docente de História, tanto no que

se refere ao período da sua formação inicial quanto àquele relativo ao exercício efetivo da profissão em sala de aula. Também refletimos sobre diferentes concepções de currículo, enfatizando mudanças ocorridas no âmbito da história ensinada e, ao final, explicitamos diferentes saberes e os relacionamos com práticas didáticas em História, a exemplo de ações baseadas no uso de diferentes linguagens.

Apesar da antiguidade que marca a existência da docência, é recente a existência de pesquisas sobre a sua prática, a partir do contato direto com professores e alunos em plena atividade escolar. Gauthier (1998) mostra-nos que os resultados destas evidenciaram a necessidade de construção de um repertório de saberes necessários à prática docente e contribuíram para que o trabalho do professor se tornasse mais efetivo de acordo com as condições concretas de seu exercício. Dessa forma também, é que a docência, segundo o autor, pode ser vista em sua complexidade e não mais a partir de um olhar até mesmo reducionista em relação ao seu exercício.

Gauthier (1998) mostra-nos a necessidade de desmistificação de ideias como à da docência como um ofício sem saberes, própria daqueles que apontam que para ser professor basta apenas, por exemplo, conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, ter experiência ou ter cultura. Isso reduz a dimensão do fazer docente ao despi-lo da necessidade de habilidades específicas que o orientem a planejar, executar e avaliar o ensino e a aprendizagem e mesmo da necessidade de existência de cursos de formação de professores, uma vez que simplesmente, por exemplo, ter cultura, entendida como o domínio dos clássicos, seria suficiente para o ser professor.

A reflexão acerca da identidade do profissional da docência encontrou fertilidade nas discussões relativas aos saberes docentes. Gauthier (1998), pesquisador da prática docente, ao se referir à relevância que atribui aos, por ele chamados, saberes da ação pedagógica, como veremos adiante, remete-nos à necessidade dos docentes trabalharem em prol do reconhecimento social da especificidade do seu ofício, perpassando, portanto, a importância da construção de uma identidade docente. Para Gauthier, além dos saberes da ação pedagógica, outros são necessários para a constituição do profissional da docência como os saberes: da ciência da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, curriculares, e, experienciais.

A respeito da identidade do professor, Pimenta (2002) afirma que a identidade docente não é um dado imutável e externo como algo que possa ser simplesmente adquirido. Essa identidade consiste em um processo de construção do sujeito historicamente situado. Como outra, a identidade profissional do docente constrói-se a partir da significação e ressignificação social da profissão, assim como a revisão das tradições,

das práticas culturais significativas. Ela é, ainda, construída pelo significado que cada professor confere à atividade docente cotidianamente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, saberes, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o “ser professor”, bem como a partir de sua rede de relações. A construção da identidade docente passa, portanto, pelo domínio de uma série de saberes, que segundo Pimenta (2002) são: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Acreditamos na necessidade da existência de um conjunto de conhecimentos próprios para aquele que se diz professor e na necessidade de construção de uma identidade profissional para os docentes seja qual for o nível de atuação. A importância da reflexão e esclarecimentos sobre o ofício docente deve ser ingrediente da formação inicial de professores. Neste processo a consciência acerca da diversidade de saberes necessários para ser professor é um passo considerável rumo à profissionalização.

Assim como Pimenta (2002), Gauthier (1998), Tardif (2000, 2002) e Paulo Freire (1996), compreendemos a docência como “um ofício feito de saberes”. Essa indicação aparece no Quadro 1, baseado em tipologia sobre os saberes e concepções sobre a prática docente. Das classificações apresentadas pelos autores referenciados, a defendida por Gauthier (1998) torna-se mais ampla, por considerar os saberes apontados pelos demais estudiosos e acrescentar os saberes da ação pedagógica, segundo ele, um dos de maior importância para a profissionalização docente.

A formação de professor em curso superior fornece ao profissional um conjunto de conhecimentos sobre o ambiente educacional, informações próprias para aqueles que atuarão profissionalmente na educação e não apenas no que diz respeito às ações de sala de aula. Esses saberes perpassam, por isso, todas as vivências do profissional em sua área de trabalho. Conhecimentos sobre sistema educacional, conselho escolar, sindicato, infância, pluralidade cultural, são exemplos desses saberes, como bem nos lembra Gauthier (1998), que nos traz a nomenclatura de saberes das ciências da educação com a qual passam tais conhecimentos a serem referenciados na literatura educacional como responsáveis também pelos saberes necessários à docência. São saberes provenientes da Psicologia, Sociologia, Filosofia etc. voltados para o pensar e organizar a educação.

Esse conjunto de saberes chamados por Tardif de saberes profissionais, obtidos nos cursos de formação de professores, são compostos, segundo ele, também pelos saberes pedagógicos e apresentam-se como “concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 215-233).

Algo de preocupante impele-nos à reflexão sobre o que fazemos

nos cursos de formação de professores com os nossos alunos. Pesquisas de Gauthier e Tardif (1996) junto a professores mostram que, segundo os docentes investigados, os saberes profissionais parecem ser os mais problemáticos para os professores, posto que parecem ser os menos pertinentes para o exercício de sua profissão.

Quadro 1: **Tipologia de saberes docentes**

Autores	Saberes da docência					
<b>Clermont Gautier</b>	<b>Da ciência da educação</b>  Específicos do ato de ensinar	<b>Da tradição pedagógica</b>  Moldes que guiam a ação (o uso)	<b>Disciplinares</b>  Conteúdo a ser ensinado (matéria)	<b>Curriculares</b>  Currículos e programas	<b>Experenciais</b>  Estratégias e maneiras de fazer pessoal (jurisprudência docente)	<b>Da ação pedagógica</b>  Repertório de conhecimentos do ensino ou jurisprudência pública validada
<b>Maurice Tardif</b>	<b>Profissionais</b>  Transmitidos pelas instituições de ensino	<b>Pedagógicos</b>  Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática	<b>Disciplinares</b>  Da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes	<b>Curriculares</b>  Programas curriculares	<b>Experenciais</b>  Emergem da experiência e são por ela validados	-
<b>Selma G. Pimenta</b>	-	<b>Pedagógicos</b>  Relativos à ação de ensinar	<b>Conhecimento</b>  Conhecimentos das matérias, advindos da formação específica (matemática, história etc.).	-	<b>Experiência</b>  Provenientes de experiências anteriores com o ensino e produzidos no cotidiano docente.	-

Fonte: GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002.

Em outro estudo sobre os saberes profissionais, aqueles realmente utilizados pelos professores em seu cotidiano de sala de aula para executar todas as tarefas relativas a sua prática, Tardif (2000) mostra que tais saberes muitas vezes não se confundem com os saberes transmitidos no âmbito da formação universitária, evidenciando um distanciamento entre eles. Segundo o pesquisador,

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais,

ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. 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 (TARDIF, 2000, p. 11-12).

Uma outra fonte de saber docente apontada por Gauthier (1998) é a tradição. O professor, ao iniciar seu ofício, estará vivenciando sua prática em um ambiente familiar, no qual já viveu pelo menos por cerca de quinze anos, antes de mudar do seu lugar de aluno para o de professor. Isso o leva à construção de representações sobre o que é ser um professor e tais concepções, provavelmente pelo longo tempo de elaboração, ao invés de descartadas após o contato com os saberes das ciências da educação, por exemplo, servem de molde para a orientação dos trabalhos docentes. Mas, não definitivos, sofrerão mudanças a partir da relação com outros saberes como os da experiência, curriculares e os da ciência da educação ou saberes profissionais, conforme Tardif (2002), podendo ou não serem validados pelo saber da ação pedagógica, como nos informa Gauthier (1998).

Pimenta (2002), ao se referir ao que chama de saberes do conhecimento remete-se à necessidade do domínio das matérias provenientes da formação específica do professor. O conhecer, no entanto, não se reduz a se informar sobre a matéria a ser ensinada, uma vez que se torna necessária a operacionalização com as informações para se chegar ao conhecimento. Esse pensamento encontra concordância em Gauthier que chama a atenção para a amplitude do significado do que seja “conhecer a matéria” (1998, p. 30). No caso específico da História, ao professor não bastaria dominar o conteúdo informativo. Seria necessário compreender a estrutura da disciplina, seus conceitos fundamentais e o seu método e conhecer a história da disciplina História. Para o exercício docente torna-se imprescindível, ainda, o domínio e as relações com os saberes curriculares e da ação pedagógica.

O conhecimento sobre currículos e programas – autores, objetivos, seleção de conteúdos, recursos didáticos indicados, por exemplo, contribui para a construção do reservatório de saberes. Com domínio relativo aos saberes curriculares busca-se que o professor possa, de forma consistente e coerente, planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e com a devida autonomia, que deve fazer parte da atuação do docente para empreender alterações em currículos e programas tendo em vista o atendimento das necessidades inerentes ao público com o qual trabalha. Essa autonomia, no entanto, como fruto de um contexto democrático deve ser buscada, construída e validada a todo o instante e isso se torna possível ao possuir, o professor, um consistente reservatório de saberes.

Evidenciamos a importância de o professor de História manter-se atento aos diferentes saberes que compõem a docência assim como à interação entre eles. Ao pensarmos em recursos e meios de ensino para a aula de História, não estamos transformando o ensino da disciplina em um conjunto de encaminhamentos ou prescrições voltados, basicamente, ao saber fazer pedagógico. Pôr em diálogo os diferentes saberes necessários à docência não significa excluir discussões que têm a epistemologia da História como referência. Discutir sobre diferentes procedimentos metodológicos e técnicas de ensino para a aula de História não significa afastar a exigência de que essa aula contemple discussões relacionadas à provisoriedade, à ideia de mudança e à de permanência, ao sentido e significado da História, à ideia de evidência histórica, progresso e verdade, por exemplo. O professor de História que atentar para os saberes curriculares não estará defendendo que a aprendizagem é, basicamente, resultado de bons métodos e boas técnicas de ensino. Dar sentido e significado ao ensino de História é uma condição básica óbvia para o desenvolvimento de um trabalho efetivo de um docente de História. Assim, a docência em História não pode basear-se apenas nos saberes disciplinares.

A relação que os professores mantêm com os saberes disciplinares e curriculares é, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) uma “relação de exterioridade” uma vez que os recebem definidos em seu conteúdo e forma. Diferente do que ocorre com os saberes da experiência com os quais estabelecem uma “relação de interioridade” e por meio desses saberes experienciais, os professores se apropriam dos saberes das disciplinas, dos currículos e dos demais saberes profissionais.

Os meios para a execução das aulas, a boa condução das estratégias didáticas, os caminhos para o sucesso no domínio de classe, entre outros aspectos, são também saberes de um professor e podem em grande parte desenvolver-se por meio da experiência do docente. Provenientes da sua experiência privada de sala de aula apresentam por isso uma limitação, pelo fato de que esse saber experiencial é, conforme Gauthier (1998, p. 33) “feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Isso pode gerar equívocos para o professor sobre a execução das suas atividades docentes. Nesse sentido, “um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. O professor pode acreditar que é porque ele age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode muito bem ser outra” (GAUTHIER, 1998, p. 33). Os saberes da experiência, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos e não da prática, integram-se a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente.

A experiência docente em sala de aula mostra-se, em geral,

marcada por uma variedade de situações cotidianas, nem sempre ligadas ao processo ensino-aprendizagem. O êxito do professor na condução das muitas e diferentes variáveis que podem interferir nas suas aulas, em grande medida, está ligado à posse e ao diálogo constante que ele faz dos diferentes saberes que possui. Esse exercício contínuo pode qualificar, inclusive, o seu saber experiencial no decorrer da sua carreira docente.

O saber experiencial caracteriza-se pelas particularidades de cada professor e, dessa forma, é um saber circunscrito a determinado ambiente. Mas, pode, no entanto, tornar-se saber da ação pedagógica e, assim, contribuir para a qualificação de outros professores devido ao seu processo de difusão. Segundo Gauthier (1998), a partir do momento em que a experiência dos professores torna-se pública e é testada através de pesquisas realizadas em sala de aula, como em outras profissões, o saber do profissional é passado por uma análise e comprovação sistemática, podendo, a partir de então, contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Evidenciamos, portanto, a inter-relação existente entre os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Ao tratar da prática educativa, a obra de Paulo Freire (1996) também contribui para a discussão sobre saberes próprios da docência. Ainda que não elabore uma tipologia dos saberes docentes, como o fazem Gauthier (1998) e Tardif (2000), Freire nos propõe por meio de uma linguagem simples, tranquila e política, com profundidade, questões relativas à prática docente e ao processo ensino-aprendizagem. Ele nos informa acerca do que é necessário a um professor para que seja um bom profissional e para que haja aprendizagem em um processo no qual todos os envolvidos com o ensino aprendam, ou seja, alunos, mas também professores.

Para explicitar sua reflexão, Paulo Freire (1996) parte de três caminhos sobre a docência e o ensino. Primeiramente defende o pressuposto de que “não há docência sem discência” (p. 21). O autor afirma que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática bem como o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Damesma forma, afirma que o “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47). Em outras palavras, o ato de ensinar exige: consciência do inacabamento; o reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria, esperança e curiosidade, assim como a convicção de que a mudança é possível.

O terceiro princípio da obra de Paulo Freire (1996, p. 91) atesta que “ensinar é uma especificidade humana” e assim defende a ideia de que

ensinar exige dos envolvidos com a educação: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Cada um desses aspectos apontados e discutidos por Paulo Freire (1996) em sua obra corrobora com as ideias presentes nas mais atuais pesquisas em educação relativas ao saber-fazer docente. Os saberes necessários à prática professoral são amplos e diversificados e provenientes de diferentes fontes.

O pensamento freireano é aquele que preconiza muitos dos saberes apresentados pelos outros teóricos aqui já comentados e apesar de não classificá-los tipologicamente pode levar-nos a uma síntese que comporta tais saberes, possivelmente, como: saberes teóricos e práticos, ou seja, conhecimentos específicos de área e conhecimentos pedagógicos para o trabalho junto aos alunos, que deverá ser marcado por rigorosidade metódica e pela pesquisa; saberes da profissionalização e da prática profissional, obtidos através da formação inicial na graduação e da capacitação posterior à formação, caracterizados pela competência profissional suficiente para o exercício seguro da profissão e dos conhecimentos específicos dos conteúdos perpassados por uma curiosidade metódica, sem se esquecer da reflexão crítica constante sobre a própria prática profissional, tudo o que, sem dúvida, contribuirá para o exercício da autoridade docente; e saberes da experiência de vida marcados pela posse de meios para a auto-motivação e a motivação dos alunos para o processo ensino-aprendizagem, o que exige sensibilidade pessoal e profissional para que todos, professor e alunos, envolvam-se na produção do conhecimento. Para tanto, ainda, a experiência do docente deverá ser marcada, entre outros aspectos, pelo respeito aos saberes e à autonomia dos alunos; criticidade frente às questões educacionais, sociais e políticas; rejeição a atos discriminadores; tolerância, esperança e humildade.

Todas essas considerações e questões sobre os saberes docentes têm como característica a complexidade, pelas ligações que, indubitavelmente, estabelecem com outros saberes e aspectos da formação e da prática docente. Algumas dessas questões são mais bem aprofundadas quando refletimos de forma mais específica sobre outros aspectos do exercício do magistério, como por exemplo, as práticas pedagógicas. A partir disso, ressaltamos a importância, no âmbito do domínio dos saberes docentes, do professor ser um construtor e gestor de currículo. As práticas docentes estão associadas às concepções políticas e pedagógicas dos professores e revelam, de alguma maneira, uma concepção sobre currículo. Dessa maneira, encaminhamentos que busquem reformulações nas escolas e nas práticas docentes dependem de discussões acerca do currículo que se

tem e do currículo que se quer. Ou seja, o currículo escolar não pode ser compreendido de forma estática. É na dinamicidade inerente às diferentes ações e funções da escola que o currículo precisa ser discutido, feito e refeito para assim contribuir para o delineamento de novas perspectivas docentes.

Compreender diferentes perspectivas de currículo é condição para que o docente consiga relacionar conscientemente, currículo e prática docente, docência e aprendizagem, escola e sociedade. Em uma perspectiva tradicional de currículo, por exemplo, o professor tem uma função clara e técnica. Ele é o responsável por colocar em prática o currículo elaborado por outros profissionais técnicos especializados em Educação. O conhecimento científico é fragmentado e organizado de uma maneira que torne possível a transposição dos conteúdos. O conhecimento é, assim, objetivado. A reprodução dos conhecimentos torna-se, por isso, a principal meta. A ênfase deste tipo de currículo está, portanto, centrada no ensino e em seus métodos. Caracterizando-se como um programa de ensino, um plano de conteúdos e temas seguidos de orientações metodológicas, sobretudo, com destaque para as técnicas de ensino. Essa perspectiva de currículo passa a sofrer críticas a partir da década de 1960.

No que se refere, especificamente, ao currículo de História, podemos afirmar que as concepções historiográficas do professor relacionam-se diretamente às suas ações em sala de aula e têm implicações na aprendizagem dos alunos. Aspectos constituintes de uma aula de História (objetivos de aprendizagem, metodologia, lugar do aluno e do professor no processo escolar, conteúdos históricos selecionados) podem ser diferentes se trabalhados a partir de diferentes abordagens teóricas.

Um currículo de História organizado a partir do pensamento positivista, considerado de viés tradicional e que marcou o ensino de História, sobretudo, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, tem seus conteúdos ordenados de forma linear com privilégio da visão eurocêntrica, que por sua vez não deixa espaço para que o aluno se torne sujeito do processo de aprendizagem.

Na segunda metade do século XX, o mundo assistiu a um avanço de movimentos de contestação, não apenas em relação a desigualdades econômicas, mas também de ordem política e sociocultural. No que se refere à educação escolar, ocorre uma complexificação das discussões sobre o currículo escolar. Destas, ganharam corpo, a partir de então, as chamadas teorias curriculares críticas. Para os defensores destas, a escola seria até então, um veículo de reprodução de desigualdades. A partir da perspectiva crítica, escola, currículo e práticas docentes deveriam ser revistos e reorganizados de modo que se transformassem em espaços de discussões e proposições acerca da cultura dos membros das comunidades escolares, incluindo, assim, a cultura das classes dominadas. A partir dessa

perceptiva, o currículo deixa de ser compreendido como instrumento neutro e passa a ser compreendido como veículo de uma violência vivenciada silenciosamente proveniente da escola como instituição reprodutora de desigualdades. Mas, ao não ser considerado como algo neutro, haverá quem considere o currículo como um espaço onde pode ocorrer resistência às várias manifestações de poder, podendo assim, ser considerado um meio de resistência e mesmo de emancipação (GIROUX, 1997).

A partir dessa tendência voltada para uma emancipação, podemos considerar a influência da perspectiva teórica marxista. Em relação à História, é importante destacarmos que a partir das décadas de 1940 e 1950, a formação de professores da área passou a ocorrer nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, fato que resultou em discussões acerca do que e como ensinar História. Sobretudo na década de 1960, o ensino de História passou por mudanças marcadas pela influência do pensamento marxista. Em decorrência disso, ganhou espaço no ensino de História a análise das características dos conflitos sociais assim como a explicação acerca das transformações por que passam os homens em sociedade. A partir da influência marxista, adquire-se possibilidade de os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem perceberem a história como processo. Isso permite ao aluno compreender a realidade social como uma totalidade histórica complexa.

Nas discussões mais amplas sobre o currículo escolar, além da perspectiva crítica, podemos considerar também as teorias pós-críticas. Caracterizadas por diferentes visões, partem da linguagem como elemento articulador de relações culturais e de identidade. Dessa maneira é que temas voltados para relações de gênero e relações étnico-raciais ganham destaque. Reconhecer e compreender a diversidade cultural significaria compreender as relações históricas e suas consequências ocorridas na sociedade.

O acompanhamento das mudanças teóricas ocorridas no âmbito das Ciências Humanas revela que essa ampliação do enfoque que ocorre na esfera das teorias do currículo ocorre também na História. Nas décadas finais do século XX, contexto de efervescência das teorias pós-críticas, encontramos na seara da História a influência das proposições do movimento dos *Annales* em sua 3ª geração – a Nova História.

Sobre a influência de tal movimento historiográfico podem ser citadas três de suas características e suas conseqüentes contribuições no ensino de História: perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problema. Tais mudanças, no Brasil, foram fruto de discussões e debates organizados e sistematizados pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH)

e também pelo Ministério da Educação pelo menos em uma década, a qual antecedeu a publicação dos PCN em 1997. Os Parâmetros incorporaram grande parte das discussões acadêmicas sobre o ensino de História como: o trabalho com noções e conceitos básicos, uma perspectiva interdisciplinar e pluricultural de currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes e diferentes linguagens no ensino da disciplina e o ensino a partir de eixos temáticos (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 718-719).

A compreensão acerca de diferentes perspectivas de currículo de modo geral e do currículo de História no Brasil, especificamente, é necessária para a execução de práticas contextualizadas no processo ensino-aprendizagem. É preciso que não se perca de vista que escola, currículo e prática docente são reveladores de um tempo e de um espaço determinados. A consciência disso é importante para que o docente perceba a necessidade de execução de práticas condizentes com as demandas de aprendizagem dos alunos. Para dar conta disso, ou seja, dar conta dos desafios da contemporaneidade, um exemplo de possibilidade nas aulas de História, é buscar incorporar à prática o uso de diferentes fontes e linguagens.

A necessidade de relacionarmos discussões provenientes de vários aspectos, como por exemplo, as questões de currículo, é um fato, devido à complexidade inerente à profissão de professor. São muitos os saberes e os conhecimentos que um docente precisa dominar para não se perder na sua prática e mesmo para discutir questões educacionais com propriedade. A ausência destes pode acarretar a projetos interdisciplinares, por exemplo, a inviabilidade de avanços para além de reorganizadas ações multidisciplinares. Da mesma forma, pode gerar como consequência a atividades com diferentes linguagens em sala de aula de História, fragilidade à solidez característica do conhecimento histórico escolar.

Uma vez licenciado, o novo professor em seu trabalho diário com grupos heterogêneos de alunos precisará estar ciente da necessidade de articulação de uma gama de saberes visando à construção de novos conhecimentos e habilidades. Considerando a História como veículo propiciador de condições de leitura de mundo, salientamos a importância do exercício de práticas pedagógicas que tomem também por base o uso diversificado de fontes e linguagens em sala de aula. Da mesma forma, ressaltamos a necessidade de saberes específicos para o uso adequado destas (fontes e linguagens) como recursos didáticos.

Diante do exposto, podemos afirmar que as mudanças operadas no campo historiográfico mundial, abriram caminho na história para o trabalho com novos objetos, novas fontes e a partir de novos problemas. A partir da renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX e das possibilidades interpretativas dela decorrentes, a incorporação de

diferentes fontes e linguagens no ensino escolar ganha relevo. Mas, muitas vezes em sala de aula essas linguagens são usadas apenas como ilustração do conteúdo histórico escolar, não havendo trabalho de reflexão sobre a sua natureza, suas especificidades, seus limites e sobre os elementos históricos que as constituem. Utilizados apenas como ilustração perdem o sentido histórico esperado de acordo com as atuais discussões historiográficas. Esse tipo de trabalho exige do docente de História, o domínio de diferentes saberes.

A partir disso, é importante salientarmos que, hoje, é fundamental atentarmos para as leituras estreitas feitas por alguns profissionais sobre a influência da Nova História no ensino, para que a História não venha a ser ensinada como um amontoado de curiosidades, provenientes de um cotidiano despolitizado e possível de ser trabalhada e compreendida a partir do uso meramente ilustrativo de recursos didáticos variados. É preciso domínio sobre as novas linguagens e fontes levadas para a sala de aula para que o ensino de História não assista à dissolução das suas especificidades e, logo, tenha fragilizada a sua consistência característica.

O simples manejo de diferentes linguagens não pode ser confundido com o adequado uso destas na forma de recursos didáticos. Em outras palavras, salientamos que a incorporação de diferentes linguagens na aula de História em si não se configura como uma inovação no ensino. O que diferencia o uso das linguagens hoje em relação ao que se realizava em meados do século XX, é a abordagem que o docente dará ao tratamento das diferentes linguagens e sob a orientação dos princípios teóricos e metodológicos da História. A facilidade, por exemplo, de ouvirmos música não pode ser equiparada ao complexo ato de transformá-la em fonte de investigação, base para um exercício intelectual em sala de aula de História. Nesta, a música precisa ser pensada, questionada como fonte e não apenas ouvida e interpretada como simples texto. Nesse sentido, o acompanhamento da produção historiográfica sobre música é necessário a fim de compreendermos como os historiadores pensam a música. Um dos trabalhos pioneiros nessa esfera é o de Hobsbawm (1998). Na sua investigação histórico-social sobre o *jazz* norte-americano, destaca o contexto social no qual esse gênero musical se desenvolveu e como se espalhou pelo mundo ocidental. No que concerne à produção brasileira, destacamos os trabalhos de Contier (1998) e Ferreira (2002). O primeiro voltado para a produção musical brasileira da década de 1960 e o segundo com um enfoque voltado para o contexto escolar, ou seja, sua obra apresenta ao professor oportunidade de pensar e trabalhar a música como recurso didático.

Momento de descontração e criatividade orientada pela informação, a aprendizagem em História orientada pelo uso de música como fonte de dados, toma por base a promoção da criticidade. Analisada

a letra da canção, entre outros aspectos constituintes da música (ritmo, acompanhamento, velocidade, tonalidade e melodia), o docente pode levar seu aluno ao conhecimento de determinada época e sociedade, ao proceder, nesse sentido, por exemplo, à análise de diferentes aspectos relativos à autoria e ao contexto de produção da obra musical. O trabalho com esta linguagem, assim como o com tantas outras, será produtivo para o processo de ensino-aprendizagem não só como meio informativo sobre eventos históricos. Ao trabalhar a música como fonte, o professor poderá levar seu aluno a um processo de apropriação de rudimentos de pesquisa histórica, o que abarcará necessariamente o domínio de conceitos próprios das Ciências Humanas e, especificamente, de História.

Na prática do docente de História uma outra linguagem pode ser integrada: a literatura. Na mistura entre aspectos artísticos e sociais, o texto literário pode apontar ao historiador possibilidades acerca de uma história não concretizada, sugerindo ao leitor, por exemplo, aspectos relativos às vivências e formas de interpretar o mundo de pessoas de uma determinada época. Para que o profissional da História não se perca em meio às especificidades da história e da literatura, torna-se preciso, por isso, que o profissional tenha clareza em relação às fronteiras que delimitam tais discursos. Vencido esse desafio, ao utilizar textos literários, o docente poderá levar o seu aluno, por exemplo, a observar o narrador, o ponto de vista presente na narrativa, personagens bem como as relações entre espaço e tempo de uma determinada sociedade, podendo ainda proceder à identificação e compreensão de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças (entre sujeitos, espaços e épocas), condição de uma efetiva aula de História.

A respeito da Literatura, Sevckenko (1983) declara que ela é, antes de tudo, um produto artístico com raízes no social. Dessa maneira, pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu e os planos que não se concretizaram. Para o autor, mais do que um testemunho, ela revelará momentos de tensão. É preciso que o historiador tenha clareza de que a contribuição que terá por meio da Literatura ocorrerá pela possibilidade interpretativa que o discurso literário oferece e não pela realidade concreta, que marca os eventos históricos. Tendo respeitada as suas especificidades artísticas, os textos literários podem nos oferecer pistas do modo de viver e agir das pessoas de determinada época. Podem, ainda, contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno, que, muitas vezes, depara-se com livros de História ou apostilas organizadas por esquemas de texto marcados por sínteses de conteúdo.

A literatura de cordel, misto de humor e crítica social e política, por sua vez pode ser também uma linguagem aliada do docente de História ao ser transformada em recurso didático nas aulas, por permitir revelar traços de determinados contextos históricos. Como um registro cultural,

pode viabilizar um processo de aprendizagem em História de forma tanto crítica quanto agradável. A literatura de cordel consiste em um material rico para a compreensão da consciência de seus autores acerca dos eventos históricos. Obviamente, bons resultados na utilização do cordel dependem do conhecimento docente acerca do alcance de tal produção cultural. No processo de crítica documental é necessário ler as vivências nele representadas para que se torne possível compreender práticas e representações dos sujeitos populares, autores e personagens do cordel.

Essa linguagem pode, assim, ser considerada “importante meio de expressão popular com valor informativo, documental e de crônica poética e histórica”, conforme Curran (2003). Na sua obra, o autor apresenta mais de 300 folhetos de cordel, acompanhados de reflexão acerca da sua estrutura formal, temas, autores, história, aspectos artísticos e sua relação com a história oficial, bem como com os anseios e características da sociedade representada pelos autores dos folhetos. A obra de Curran (2003) revela-se como uma espécie de manual para o professor de História que deseja usar o cordel sobre a história do Brasil, pois apresenta uma produção de cordéis referentes ao período de 1896 até o final do século XX. A obra aborda, em sequência cronológica, relatos de cordel relativos aos eventos mais significativos da história do Brasil, a partir do final do século XIX.

Lentamente incluídas como recurso didático, no Brasil, as histórias em quadrinhos (HQs) constituem-se em outra possibilidade de linguagem passível de utilização pelo professor de História. É frequente a sua presença em livros didáticos de História tanto em meio a outros textos quanto em atividades propostas. As HQs podem ser consideradas mais um meio de incentivar a leitura tanto de textos narrativos quanto de imagens por parte dos discentes. Contudo, assim como outras linguagens, as HQs possuem possibilidades, mas também limites. Seu uso requer o cruzamento de informações e reflexão sobre as formas de adaptação artística sobre o passado, neste caso confrontando a HQs com outras fontes. Para potencializar o uso de tal linguagem, é importante o trabalho em parceria com professores de outras áreas, como: Educação Artística (arte e imagem); e, Português (redação e linguagem).

Para o professor de História, especificamente, é importante que ele esteja atento para questionar as HQs, acerca, por exemplo: da autoria, das origens e contexto de produção; da técnica artística empregada e sua relação com o resultado geral da obra; da relação dos planos, diálogos e vestimentas apresentados com a reconstituição histórica; dos aspectos históricos e de elementos de outros estilos presentes, como a ficção científica ou a comédia; da impressão do aluno acerca da história depois da leitura da HQs; e do que poderia ser modificado na HQs tendo em vista os fatos apresentados.

A potencialidade das HQs como recurso didático nas aulas de

História depende do seu tratamento como um produto histórico, portanto, exige reflexão e a necessidade de trabalhá-las como documento. Sem reflexão não há aprendizado e sem contextualização de sujeitos, tempos, espaços e fontes de informação não há aprendizado em História.

Trabalhar com alunos de Educação Básica a partir do uso de documentos não significa profissionalizá-los. A finalidade consiste em propiciar aos discentes condições de refletir sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que os alunos conheçam e dominem procedimentos de como ler, interrogar e problematizar obras humanas do seu tempo e de outras épocas. Dessa forma é que, de maneira geral, ao se trabalhar documentos históricos como recursos didáticos, devemos levar em conta a articulação entre métodos do historiador e métodos pedagógicos. Fica assim evidente a necessidade de constante aperfeiçoamento do reservatório de saberes do docente.

O trabalho com documentos exige, obviamente, a existência destes, o que, atualmente, não significa problema para o docente de História. Se este não dispõe de um relativo acervo documental, pode ter acesso a muitos documentos por meio dos próprios livros didáticos. Estes, nos últimos anos, têm avançado em melhorias. No caso da História, por exemplo, notamos a incorporação das discussões acadêmicas e de orientações curriculares nacionais na mudança de algumas características das obras, e a maior delas parece ser a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino. As exigências no processo de avaliação de livros por meio do Programa Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, têm contribuído para tanto.

O incentivo ao uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, portanto, entendido como um meio para uma aprendizagem comprometida com o seu tempo, está presente nos próprios livros didáticos. Assim, torna-se cada vez mais importante que conheçamos as possibilidades e os limites do uso das diferentes fontes e linguagens. O primeiro caminho para a aquisição desse conhecimento é a leitura acerca da produção acadêmica (histórica, sociológica, filosófica etc.) relativa às especificidades de tais linguagens, seguida do planejamento das práticas didático-pedagógicas e da experimentação em sala de aula. Em outros termos, os saberes docentes sejam disciplinares, pedagógicos ou da experiência, entre outros, precisam ser trabalhados em conjunto e em constante articulação. Ou seja, a divisão dos diferentes saberes em tipos ocorre como um meio para tornar mais clara a origem e as características de cada um, não sendo aplicada no exercício docente em sala de aula.

Trabalhar com diferentes linguagens e fontes envolve o trabalho também com imagens, a exemplo da televisão e do cinema. Isso nos leva a questionar como isto é recebido pelos alunos tendo em vista a

possibilidade de ampliação da consciência dos discentes acerca das fontes de informação. Essa é mesmo uma função da escola como uma instituição social voltada para a formação dos sujeitos. Para que isso se torne possível é importante que o docente conheça os elementos constitutivos de tais linguagens. Isso não depende de o professor tornar-se um especialista em análise televisiva ou cinematográfica e sim, apenas, de o profissional da docência ter claros alguns referenciais básicos para a análise das imagens em movimento.

Críticas ao uso da televisão em sala de aula não são raras entre professores, em decorrência, principalmente, dos aspectos tendenciosos e ideológicos inerentes a ela. Tal assertiva e denúncia não podem, no entanto, materializar-se na ingenuidade de pensar que o ensino escolar crítico pode se contrapor a eles, negando-os, por exemplo. Não se trata disso. Não se trata de decidir pelo não uso da televisão em sala de aula pelo viés ideológico que possa ter. Em si mesma, a televisão não tem poder. Os resultados do contato com ela dependerão dos usos que fizermos em sala de aula. Eco (1984) é um exemplo daqueles que não veem o uso da televisão com muito otimismo. Ainda assim, suas pesquisas reúnem visões críticas sobre o assunto e algumas de suas conclusões são úteis para definir procedimentos de análise. Para ele, a análise da televisão deve considerar três elementos: as intenções do remetente da mensagem; as estruturas comunicacionais: o meio e o código da mensagem; e as reações do receptor. Por procedimentos planejados cuidadosamente e incorporados ao currículo escolar, acreditamos que experiências concretas e bem orientadas por docentes de História podem superar a crise e o descompasso escolar em relação às experiências sociais vividas pelos alunos, como o assistir à programação televisiva.

A partir da reflexão sobre os elementos teóricos relativos à televisão, é possível que o professor elabore um roteiro de análise documental, evitando as abordagens “espontaneístas”, superficiais, que possam surgir durante as atividades. Em um exemplo de como trabalhar com um telejornal, cujos procedimentos podem ser adaptados a outro gênero televisivo, de acordo com Napolitano (2001), quatro etapas são necessárias: a assistência do material, isto é, o aluno precisa assistir o material produzido para que as próximas etapas possam ser realizadas; a análise semântica, ou seja, a análise do que e como foi dito; a crítica ideológica, perceber quem fala, para quem e por quê; e a síntese das fases anteriores. Assim, por meio de um recurso voltado, acima de tudo, para o entretenimento, o professor pode levar seus alunos à identificação e sistematização de dados relativos aos mais variados eventos.

No que se refere ao trabalho com cinema em sala de aula de História, como nos lembra Bittencourt (2004), podemos afirmar que não se constitui em novidade. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II, no Rio de

Janeiro, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes para facilitar o aprendizado da História. O que há de novo, atualmente, é a preocupação no uso desse material com domínio teórico sobre as suas peculiaridades e voltado para a educação escolar. Hoje é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos têm se apropriado desse instrumento de comunicação como material didático que ganha espaço.

De acordo com Ferro (2007), o estudo do filme é relevante, entre outros aspectos, quando associado ao seu contexto de criação. Imagem ou não da realidade, representação autêntica ou pura ficção, o filme é um registro da história, retrata um determinado imaginário e demonstra a existência de uma cultura material. Ainda que no plano da invenção, ele é história, pois as invenções também são produtos humanos. Em outros termos, não podemos, simplesmente, ignorar o cinema nas aulas de História. Pelo contrário, é importante que ele faça parte, analisado em seus limites e especificidades e possíveis contribuições para a reflexão acerca das sociedades no decorrer do tempo.

A fotografia também consiste em um relevante suporte material capaz de ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, é necessário cuidado em relação ao como selecionar e como proceder à leitura com os alunos. É necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, levando seus alunos a prestar atenção, comentar, descrever, problematizar o que veem. Fotografia em aula de História não é ilustração, é documento. Em decorrência disso, é preciso deixar clara a necessidade de uso de poucas imagens em uma mesma aula. Para que o trabalho seja possível, consistente e representativo, é preciso leitura contextualizada das imagens e essa leitura demanda tempo. Em outras palavras, é preciso que o docente conheça os meandros do processo interpretativo de imagens. Ler a imagem iconográfica e iconologicamente como sugere Kossoy (1989) é o caminho mais adequado.

É importante lembrarmos também que se o professor não possui um acervo iconográfico suficiente e organizado para trabalhar em suas aulas, poderá partir de um trabalho com as imagens contidas no livro didático. Os manuais didáticos de História das duas últimas décadas apresentam-se como excelentes depósitos de imagens. O livro, ao ser compreendido não como detentor de um poder em si mesmo, mas entendido e tratado como documento histórico, contribui para que professores e alunos vivenciem experiências didáticas contextualizadas e as mais diversas. O manual didático pode ser trabalhado como mais uma fonte em sala de aula, ao ser considerado como passível de análise acerca do seu processo de constituição e usos dele decorrentes.

Acerca dos usos do livro didático, há quem afirme que determinado livro é bom ou ruim e por isso interfere no aprendizado dos alunos. Será que o livro é realmente um determinante? Partimos da premissa de que

há livros, revistas, panfletos, apostilas de boa e má qualidade, mas que eles não são autônomos. O docente comprometido com o seu trabalho e cujos princípios históricos e pedagógicos estejam claramente definidos poderá, mesmo com uma obra considerada frágil sob algum aspecto, fazer bom uso dela junto aos alunos. O professor, diante de certa lacuna sobre determinado conteúdo apresentado no livro, poderá complementá-lo com explicações e até outros recursos como um documento de época ou texto complementar. Assim, o docente estará tratando e mostrando a obra aos seus alunos como um documento histórico, detentor de um referencial, características gráficas, intenções políticas e pedagógicas e marcas de autoria.

Ao verificarmos as mudanças nos livros didáticos ao longo do tempo podemos perceber características da sociedade da época em que foram produzidos, como expectativas, anseios e mentalidades das sociedades escolarizadas. Em outros termos, os manuais didáticos são documentos, representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionado a alguma perspectiva pedagógica, carregando em si a configuração didática de um período. Retratam ainda um tipo de aluno e um sujeito que se desejava formar. Possuem intencionalidades, falam por meio das entrelinhas.

Para além do livro didático, certamente o elemento mais significativo da tradição escolar, as diferentes linguagens aqui apresentadas são consideradas novas no ensino não devido a sua recente existência no tempo, mesmo porque muitas delas datam de mais de um século. São consideradas novas no ensino escolar por não serem linguagens construídas tendo em vista o processo ensino-aprendizagem como fim, mas poderem ser incorporadas a tal processo como recursos didáticos e analisadas à luz de referenciais teóricos próprios da área de conhecimento base das aulas em que são utilizadas. Acreditamos que essa incorporação pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas. Reiteramos que o uso, no entanto, não deve ser feito como mera ilustração, como algo complementar e definidor do conteúdo ensinado, mas sim como objeto de leitura, reflexão e interpretação durante as aulas, o que exige do professor o domínio de diferentes saberes.

O uso de diferentes linguagens em sala de aula a exemplo, entre outras, da música, da fotografia, da televisão e do cinema não pode sobrepor-se à explicação histórica e sim contribuir para uma melhor compreensão dos alunos acerca das questões de cunho histórico. O domínio dos saberes disciplinares deve ser, portanto, sólido. Mas, não único ou isolado. É evidente que para ser professor é preciso dominar a matéria específica, o conteúdo. Não se pode ensinar aquilo que se desconhece. Mas, se o ensino é uma atividade diretamente ligada aos conteúdos escolares há, no entanto, um conjunto de problemas que envolvem diferentes tipos de ensino escolar

e que não dependem exclusivamente da matéria ou da disciplina a ser estudada. Em outras palavras, consideramos que o professor não é alguém que pensa somente em termos de saberes disciplinares, nos moldes definidos por Tardif (2002), ou seja, não pode ser aquele que domina sua área específica apenas, mesmo que brilhantemente em termos teóricos e metodológicos.

A ação do professor atento às particularidades dos seus alunos e da escola de Educação Básica na qual atua, vai muito além do trabalho com os conteúdos específicos da sua disciplina escolar. Ser docente é ser um profissional que constrói planejamento para as suas atividades, executa metodologias, reproduz conteúdos, interpreta conteúdos e produz conhecimentos, observa e interpreta comportamentos, avalia processos, elabora e põe em prática ações que levam seus alunos a diferentes processos de apropriação de conhecimentos, observa e avalia assim como produz diferentes experiências cognitivas junto a seus alunos. A complexidade que caracteriza o sujeito como um profissional da docência não pode restringir-se à posse de saberes disciplinares (AZEVEDO, 2013, p. 22-23).

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.

A escolha dos materiais que levamos para nossas salas de aula depende do nosso reservatório de saberes, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. Em outras palavras, requerem o domínio também de saberes disciplinares e curriculares (currículos e programas). Os problemas decorrentes do mau uso de diferentes linguagens no ensino de História são fruto, em grande parte dos casos, da ausência de conhecimentos de alguns docentes e reflexões mínimas acerca do que é, como se constitui e a respeito de quem constrói o currículo.

Os bastidores de elaboração de um currículo são complexos. Diferentes discussões, interesses, concepções de mundo e de educação permeiam o projeto final de um currículo elaborado. Só uma análise mais profunda da realidade educacional em perspectiva histórica abre caminho para tal compreensão o que nem sempre é possível de ser realizado pelos

professores diante da demanda de atividades inerentes ao seu exercício profissional exercido, muitas vezes, em diferentes turnos e em várias escolas. A necessidade de discussão entre os professores sobre questões curriculares é um fato, compondo o repertório de saberes necessários à docência, e tendo em vista também o fato de que,

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7).

Diante disso, o currículo passa a ser considerado um construto social e cultural. As teorias do currículo, por isso, não se situam puramente no campo epistemológico, mas em um epistemológico social, no qual há jogo de forças diversas na busca cada uma delas por ocupar um espaço hegemônico.

Um outro aspecto a considerar no presente momento, diz respeito ao chamado currículo oculto e a sua importância devido à referência e à frequência com que a ele se referem os professores. A esse currículo correspondem as diversas atividades e relações que ocorrem entre professores e alunos, principalmente, e que não se encontram registradas, documentadas, revestidas de um caráter oficial. Torna-se importante incorporar ao currículo oficial as experiências bem sucedidas no ensino. Tendo em vista os saberes da ação pedagógica, é possível transformar experiências particulares em ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais amplas e bem sucedidas.

O exercício da docência requer um adequado trabalho que toma por base uma atividade consciente e sistemática e tem como fim a aprendizagem dos alunos tanto no que se refere a conhecimentos científicos quanto ao desenvolvimento de capacidades. Para tanto, torna-se necessário o domínio articulado de diferentes saberes. O professor de História, para suas aulas, precisa compreender a prática da docência como um processo de racionalização, um momento de tomada de decisões que precisa articular a atividade escolar e a problemática do contexto sócio histórico. Ou seja, na sociedade atual, marcada pela rapidez das mudanças e pela abundância de diferentes linguagens integradas ao cotidiano dos alunos, o professor de História adquire ainda mais relevo. O contato com muitas e múltiplas informações organizadas em meio a diferentes linguagens não contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos se lhes faltar capacidade de interpretação e análise. A provisoriade das informações assim como as contradições que muitas apresentam são exemplos de riscos que estão na base de uma falsa aprendizagem. Não podemos confundir simples informação com conhecimento significativo.

## **Considerações finais**

Um dos caminhos mais importantes para conseguirmos melhoria no processo educacional brasileiro, em um ritmo mais rápido, passa pela questão da construção de uma identidade profissional positivada do docente no país, levando-se em consideração o exercício de saberes específicos como nos adverte o Quadro 1. Uma adequada valorização da educação escolar perpassa pela relação entre docência e qualificação/reconhecimento profissional. Em contrapartida, o respeito ao professor passa pela construção de uma identidade profissional e essa começa a ser construída à medida que passamos a dominar os saberes necessários à profissão.

Ministrar aulas de História exige do docente o domínio dos saberes disciplinares. É preciso que o professor proporcione condições para que seus alunos avancem, ultrapassando o nível de aprendizagem pautado na simples memorização de informações, pressupõe o desenvolvimento de ações e explicações mais complexas e permeadas por diferentes procedimentos, tais como: a identificação e o uso de fontes; o tratamento ao conceito de tempo histórico e a aplicação de categorias temporais (duração, sucessão, ritmo, simultaneidade); a identificação e a explicação de causas e consequências; a identificação de mudanças e permanências bem como de diferenças e semelhanças nos marcos de uma explicação histórica; a identificação e utilização de vocabulário específico da História; e, sem dúvida, o processo de produção e exposição de resultados de aprendizagem em História, ou seja, a elaboração de sínteses de caráter histórico.

É evidente a necessidade de domínio dos saberes disciplinares. Ser professor de História significa, sem dúvida, dominá-la tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e demonstrar tal domínio para o seu público discente. Mas, diante das várias influências sofridas pelo meio escolar, significa também compreender de forma mais ampla as múltiplas “questões de ensino”, as quais atingem o trabalho de todas as disciplinas escolares, uma vez que permeiam toda a relação pedagógica estabelecida na escola, envolvendo seus agentes e abarcando todos os seus desafios. Para isso é condição básica que a docência seja pautada também na articulação de diferentes saberes docentes.

Na passagem do século XX para o XXI, as fronteiras disciplinares foram questionadas e os saberes religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de professores e pesquisadores, um aprofundamento de conhecimentos acerca da constituição e da experimentação dos diferentes saberes necessários à docência. Dessa maneira, torna-se possível a potencialização de práticas didáticas, a exemplo, do uso de diferentes fontes e linguagens, as quais

devem ser utilizadas em prol da melhoria do aprendizado dos conteúdos históricos. Para que a explicação histórica não sofra e se perca em meio às diferentes linguagens e fontes é necessário o domínio teórico e metodológico do professor acerca desses materiais e de seus possíveis usos, o que nos remete, mais uma vez, à importância do domínio de diferentes saberes para o exercício da docência.

## **Nota**

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

## **Referências**

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul./dez. 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana n. 14, p. 3-28, jan./jun. 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista Brasileira de História**, Feira de Santana, v. 18, n. 35, p. 13-52, 1998.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: EdUSP, 2003.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **O saber profissional dos professores**: fundamentos e epistemologia. Quebec/Universidade Laval, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas

contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **História social do jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: agosto de 2014.  
Aprovado em: janeiro de 2015.

