

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ – CE

Maria Nahir Batista Ferreira Torres  
Antonio Germano Magalhães Júnior

**Resumo:** O objetivo do estudo foi analisar como os professores constituem os saberes docentes e o percurso formativo para o ensino de História. Os pressupostos metodológicos focaram na abordagem qualitativa, ancorada em estudos de autores como Fonseca (1996), Nóvoa (1995) e Tardif (2000, 2012). O resultado da investigação mostrou que a formação inicial, embora significativa, deixou lacunas e que os professores pouco tiveram em sua formação inicial algo exclusivo em ensino de História. A superação se deu nos caminhos trilhados, na convivência em sala de aula, no fazer do seu ofício, nos sentimentos que marcaram suas histórias.

**Palavras-chave:** Formação, saberes docentes, práticas, ensino de História.

## La formación docente y la constitución de los saberes de los profesores de historia de Icó – CE

**Resumen:** El objetivo del estudio fue analizar cómo los profesores constituyen los saberes docentes y el recorrido formativo para la enseñanza de la historia. Los presupuestos metodológicos se centraron en el enfoque cualitativo, anclada en estudios de autores como Fonseca (1996), Nóvoa (1995) y Tardif (2000, 2012). El resultado de la investigación mostró que la formación inicial, aunque significativa, dejó huecos y que los profesores poco tuvieron en su formación inicial algo exclusivo en la enseñanza de la historia. La superación se dio en los caminos trillados, en la convivencia en el aula, en el hacer de su oficio, en los sentimientos que marcaron sus historias.

**Palabras clave:** Formación, saberes docentes, prácticas, enseñanza de la historia.

## Teacher training and the constitution of knowledge of history teachers from Icó – CE

**Abstract:** The aim of the study was to analyze how teachers constitute their knowledge and the training course for teaching history. The methodological assumptions were the qualitative approach, anchored on studies of authors such as Fonseca (1996), Nóvoa (1995) and Tardif (2000, 2012). The result of the research showed that initial formation, while significant, left gaps and that teacher had little in their initial training something unique in history teaching. Overcoming occurred in the paths taken in coexistence in the classroom, in the doing of his office, the feelings that marked their stories.

**Keywords:** Formation, teaching knowledge, practices, History teaching.

Este texto é parte integrante de pesquisa realizada objetivando compreender como os professores constituem os saberes docentes e o percurso formativo para o ensino de História. Aborda a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História. A realização da pesquisa se deu em virtude de nossas vivências e experiências profissionais e formativas, logo, representam inquietações que nos levaram aos caminhos de ser pesquisador, considerando que:

a perspicácia, a inquietude, a curiosidade que compõem a prática docente geram o questionamento necessário à pesquisa e norteia a nossa capacidade de dialogar com outras gerações, ajudá-las a se transpor para um outro nível de saberes a serem relacionados e aplicados a outras circunstâncias. (ZAMBONI, 2008, p. 249).

Assim, nos propomos investigar, buscar respostas para as inquietações vivenciadas, já que pesquisar também envolve as subjetividades, pois “trata-se de um sentimento, de um desejo que nos move, instiga e estimula a pesquisar e a desejar novas respostas” (ZAMBONI; GUSMÃO, 2007, p. 249).

A origem desta pesquisa traz vivências da docência que foram provocando indagações, geraram incertezas, dúvidas e provocações. Destacamos, ainda, que este percurso foi sendo constituído por questionamentos da prática, das vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, e essa trajetória nos levou a intenção de pesquisar e extrair conhecimentos sobre essa realidade que envolve a formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História.

Portanto, a aproximação com a temática e a caminhada ao encontro do objeto constituíram a motivação desta pesquisa, cujo objeto não é fim, a chegada, mas o percurso.

Atualmente, os processos produtivos organizados em torno dos complexos sistemas tecnológicos exigem das pessoas níveis de formação atualizados, sendo o conhecimento elemento indispensável no contexto atual. Dessa forma, os vários segmentos profissionais, particularmente os professores, precisam ter atenção às ofertas de formação continuada, focalizadas na atualização e (re) elaboração dos conhecimentos, considerando às exigências do tempo presente.

Para Morin (2010) o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial/pós-mercantil, ora de modernidade tardia – caracteriza-se por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos nova consciência em uma época de incertezas e mudanças em que os valores são ambivalentes. De acordo com o anteriormente citado, essas mudanças inserem-se em um quadro amplo de transformações no panorama econômico, político, cultural da realidade atual. Para tanto, está presente a convivência com as tecnologias de comunicação e informação e a lógica dos espaços e tempos virtuais, comparecendo como um conjunto de competências exigidas para inserção num mundo globalizado. Com efeito, está a busca por um novo profissional e um outro cidadão capaz de absorver as linguagens e formas de como de constituir o conhecimento, assim como produzir bens e serviços para atender às exigências da sociedade atual.

Logo, este ensaio pretende contribuir no entendimento de como os professores concebem a sua formação e de como se sucede a constituição dos saberes para o ensino de História, no contexto em que estão inseridos, tendo em vista que “o ensino hoje exige um professor em permanente situação de investigação, o que implica condições de trabalho, formação adequada, criatividade, vontade e compromisso político” (FONSECA, 1996, p. 108). No caso específico deste estudo, a investigação contribui para a apreensão da realidade que envolve os professores no que toca à formação e os saberes constituídos para o ensino de História.

Dessa forma, este estudo leva em conta as transformações do mundo atual, envolvendo aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, culturais e pedagógicos, gerando uma sociedade em constante mudança e exigindo de seus profissionais uma formação que acompanhe tais mudanças. No caso do professor de História, esses docentes têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de vários contextos e temporalidades. Logo, a investigação também contribuirá com o debate em torno da constituição de saberes relativos ao ofício docente para o ensino de História.

No caso do professor de História, esses docentes têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de vários contextos e

temporalidades. Logo, a investigação também contribuirá com o debate em torno da constituição de saberes relativos ao ofício docente para o ensino de História.

Efetivamente, no exercício da docência, o professor de História depara inquietações que surgem neste percurso e com o enfrentamento de alguns desafios, como ressalta Bittencourt:

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadorias (BITTENCOURT, 2006, p. 14).

Nesse sentido, o professor de História necessita mobilizar vários saberes para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GUATHIER et al., 1998). Por isso, nos questionamos: em que aspectos a formação inicial recebida no curso de História foi importante para a constituição do saber e da prática do trabalho docente desses professores? Como a formação continuada foi (ou é) útil no trabalho desses professores? Como pensar essa relação: sujeitos, saberes e práticas no exercício da docência? As indicações conduzem ao seguinte problema de pesquisa: Como se dá a constituição dos saberes docentes no percurso formativo dos professores de História de Icó-CE?

Com base na problemática estabelecida, traçamos o objetivo geral de compreender o processo formativo do professor de História de Icó-CE e a constituição dos saberes docentes referentes ao ensino de História. Como objetivos específicos, determinamos descrever o percurso da disciplina História no Brasil e a constituição do campo de ensino de História; caracterizar as instituições onde atuam os professores de História e os percursos de formação e identificar que saberes docentes são constituídos pelos professores para o ensino de História.

As indicações metodológicas para a consolidação do trabalho dissertativo foram definidas mediante abordagem de pesquisa qualitativa, centrada no estudo de caso múltiplo. Participaram da pesquisa sete professores de História, que ministravam aulas no ensino médio em escolas da rede pública estadual. A técnica de coleta de informações utilizadas com os professores recaiu nas entrevistas semiestruturadas. Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental, em que procuramos verificar as matrizes curriculares das duas escolas que participaram da pesquisa, para compreender os critérios de escolha dos conteúdos que os professores mencionaram nas entrevistas, bem como o projeto político-pedagógico.

Ancoramos nosso estudo, Bittencourt (2005, 2006), Fonseca (1996), Guathier (1998), Imbernón (2002, 2010), Monteiro (2003), Nóvoa (1995), Tardif (2000, 2012), Zamboni (2005, 2008). Inspirados nos autores consideramos a formação docente e as condições concretas em que vivem e trabalham os professores. Desse modo, compreendemos que a formação inicial acadêmica, embora expressiva, deixou lacunas para o exercício da profissão, o que foi sendo superado por meio de suas experiências que são expressas nos caminhos trilhados, na convivência em sala de aula, nos sentimentos que marcaram suas histórias, no fazer cotidiano do seu ofício.

Os relatos dos professores entrevistados foram gravados em áudio com a anuência dos participantes. Para obtenção do consentimento de publicação das informações coletadas nas entrevistas, utilizamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, em que resguardamos

o anonimato dos sujeitos. Referente aos aspectos éticos, e também legais, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, respeitando a Resolução de n. 466/2012, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, na qual o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE informado pelo CEP foi 16803913.0.0000.5534.

Com os questionamentos explicitados e a definição das escolhas metodológicas, tomamos três categorias para análise, que foram: formação docente, saberes docentes e ensino de História. Na primeira, descrevemos as formações acadêmica, continuada e em ensino de História. Em relação à categoria saberes docentes, ressaltamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História, os saberes incorporados no convívio com os professores, alunos e gestores, bem como os saberes alcançados na convivência com a escola no exercício docente, na qual objetivamos a identificação da constituição dos saberes para a especificidade do ensino de História. Além das duas categorias anteriormente aludidas, para a terceira categoria, denominada ensino de História, objetivamos a caracterização das aprendizagens em ensino de História, das práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, os referenciais teóricos que fundamentam a prática e os critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas.

Revivemos, nesse instante, o encontro inolvidável com os professores que fizeram parte deste estudo. Revivemos momentos de ansiedades, medos, desejos, vontades, alegrias e resistências desses professores ao escolherem sua formação e adentrar a docência no ensino de História. As falas, emoções, alegrias e lágrimas durante as entrevistas muito nos dizem da trajetória pessoal e profissional que os levaram a se tornarem docentes e da coragem necessária para atuar no ensino médio em uma realidade em que nem sempre esses profissionais são valorizados e têm condições favoráveis de trabalho e de dar continuidade a sua formação.

Auscultar a narrativa dos professores permitiu-nos compreender as relações entre a formação acadêmica, os saberes docentes e as práticas no ensino de História. Desvelamos, em certa medida, complexa trama de saberes e práticas pedagógicas constituída, cotidianamente, no espaço escolar.

No intuito de proceder a uma análise sensível, atenta aos sujeitos, à diversidade, aos lugares, às múltiplas relações de pertença dos professores, respeitamos as falas de cada um deles. Buscamos, na medida do possível, promover o entendimento de seus percursos de formação que os tornaram professores, de seus saberes e de suas práticas no ensino de História.

Ao percorremos os caminhos da pesquisa notamos a necessidade de descrever os caminhos trilhados pelo ensino de História, para entendermos o campo em que os professores atuam o reflexo das mudanças e permanências da historiografia que adentram a formação dos professores e o ensino dessa disciplina na educação básica. Percebemos um campo consolidado, com pesquisas e produções relevantes, porém, um terreno ainda tensionado entre a História e a Educação. Evidenciamos que, apesar da existência do ensino de História como linha de pesquisa nos programas de pós-graduação stricto sensu em História, são os programas de pós-graduação em Educação que, geralmente, investigam a seara de estudo; embora esta realidade venha se alterando com a inserção de linhas de pesquisa em ensino de História nos programas de História – a exemplo dos programas da UFPB e da UEL – e o acolhimento de projetos relacionados ao ensino nas linhas já existentes. Surgem, portanto,

a partir da década de 1990, um significativo crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas e uma diversificação nas abordagens.

Quando descrevemos e interpretamos as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Icó, Ceará – Brasil, significou nos reportarmos ao lugar de realização da pesquisa, em seu contexto histórico, econômico, social e cultural, e as multiplicidades de pertencimentos dos sujeitos. Apoiamos-nos em Santos (1994), para definir o lugar, considerando-o como uma teia de objetos e ações com causa e efeito e, assim, aproximá-lo nesta reflexão, considerando que aí os sujeitos se inserem, influenciam e recebem influências. Já que estão inseridos no âmbito de uma cidade histórica, demanda que em suas aulas de história o patrimônio histórico e artístico nacional esteja inserido no seu planejamento. Asseveramos que os professores pouco tiveram de formação em seu percurso formativo sobre esse aspecto. Foram adquirindo saberes por meio da visitação com colegas, das palestras de que participaram, das aulas de campo que fizeram com os estudantes, pelos registros escritos e vídeos. Esses saberes constituídos entrelaçaram-se com outros saberes. Também pudemos perceber os aspectos que influenciaram os sujeitos na busca pelo ensino superior e as possibilidades e limitações que o contexto em que estavam inseridos pôde proporcionar, como a escolha do ensino superior.

Ao registrar e analisar os percursos da educação superior, ressaltamos a importância da decisão dos docentes ao escolher em ingressar no curso de História e se fazerem professores, mesmo quando esse não era o seu desejo. Foi, porém, a formação acadêmica possível de ingressar e daí alcançar os saberes necessários para a docência, como pudemos perceber na pesquisa por meio dos relatos dos professores de como ingressaram no curso de História.

Como, porém, nem a História, nem as instituições são lineares, os espaços de contradição são produzidos e se produzem no movimento das relações e os professores constituem os saberes a partir do convívio com a escola onde atuam nas situações cotidianas que demandam soluções, como mostrou a pesquisa.

No que se referiu ao projeto político-pedagógico das duas unidades escolares, há muitas semelhanças, já que pertencem a mesma rede de ensino. A EEM Miguel Porfírio, no entanto, traz em seu projeto uma preocupação com a evasão dos estudantes no turno noturno e busca constituir a identidade da escola na comunidade. Enquanto isso, o CEREPJAM não apresenta problema com evasão e existe por parte da comunidade um grau de pertença à escola. Constatamos que, no projeto político-pedagógico da EEM Miguel Porfírio de Lima, não consta uma orientação na perspectiva dos planejamentos e momentos de estudos dos professores. Verificamos que, no projeto político-pedagógico do CEREPJAM, está a realização de planejamentos, semanalmente, com os professores, sendo um planejamento coletivo da área com a coordenação pedagógica, destinado a momentos de reflexões, estudos e formação continuada dos docentes, e outro individual, para preparação e correção das atividades e registro em instrumentais que orientam a sua prática docente. Por esta constatação, destacamos como importantes os estudos coletivos na escola, em que os professores leem, estudam, debatem e avaliam sua situação de ensino.

Mediante a revisão de literatura e a pesquisa de campo realizada com os professores de História das escolas investigadas, compreendemos que uma vertente importante nas discussões sobre

saberes e práticas docentes está relacionada às discussões acerca da atitude reflexiva. Quando analisamos, entretanto, as narrativas dos professores sobre as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, notamos que o professor utiliza determinadas práticas sem refletir sobre elas, pois o professor reflexivo é um desafio na educação básica no contexto da realidade brasileira. Isso ocorre por alguns motivos, entre eles as condições de vida, trabalho e formação em que o professor se encontra, a fazer com que pouco reflita sobre a natureza e a produção do conhecimento deparado, sobre o livro didático que trabalha, sobre os objetivos e metodologias que desenvolvem nas aulas de História, bem como a respeito dos recursos metodológicos postos em movimento na sala de aula e o processo de avaliação utilizado. É certo que alguns professores se sobressaem, buscam opções, utilizam recursos próprios para trabalhar determinadas metodologias, criam soluções com os estudantes, no entanto, não alteram o contexto, como constado em nossa pesquisa, encontrando ressonância em Imbernón (2010).

Por esta constatação, destacamos como importante, o fato de, ao pensarmos em processos reflexivos, pensarmos nas condições de vida e trabalho dos professores, bem como nos processos formativos oferecidos para quem tenciona exercer a profissão docente, considerando que, conforme Nóvoa, a formação de professores ignora o desenvolvimento pessoal. E encontra ressonância também em Monteiro (2003) que, ao tratar da formação ofertada aos professores, menciona que “é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas” (p. 22).

Foi possível verificar o enfrentamento dos desafios pedagógicos pelos sujeitos da pesquisa na produção de saberes docentes, pois, ao se tornarem professores de História, não sabiam como lidar com os alunos do ensino médio, com a gestão da sala de aula, sendo necessário constituírem e reconstituírem conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, produzindo ou renovando saberes apreendidos durante a sua formação para sustentar sua prática neste percurso de ser professor e lidar com o conhecimento histórico. Desta forma, há uma reformulação de seus saberes no dia a dia de sua ação docente; os saberes da experiência se entretiveram com os curriculares, os disciplinares e todos aqueles alimentados na academia, necessários ao exercício da docência.

No tocante a Formação Docente, evidenciamos a formação inicial acadêmica na relação com o exercício da docência na educação básica e constatamos, por meio das narrativas, que, para alguns deles, cursar História não era o objetivo de formação, em alguns casos a formação foi realizada em regime especial, em fim de semana, e em ambos os casos, deixaram marcas importantes, que demarcaram escolhas, conflitos, aprendizados e superações, seja pela satisfação do rito de conclusão de curso, seja pelas oportunidades que o curso gerou. Evidenciamos que, embora significativa, a formação inicial acadêmica deixou lacunas. Essa dicotomia entre a teoria e a prática encontra ressonância em Tardif (2012), ao mencionar que o ensino de teorias na formação acadêmica ocorre “na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor” (p. 241).

Sobre a formação continuada tratada nessa categoria, constatamos que os professores reconhecem a sua importância e necessidade e querem dar continuidade a sua formação. E essa poderia suprir lacunas da formação acadêmica; no entanto, a participação dos professores ocorre mediante oferta da rede de ensino em que atuam para execução dos projetos e programas que chegam

à escola, com foco na operacionalização sem que o professor reflita sobre os mesmos. Dessa forma, alguns professores obtiveram especialização em gestão escolar por terem estado em função de gestão na rede pública municipal. Nas entrevistas, no entanto, ficam claras as intenções da formação em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, como possibilidade de agregar conhecimento e melhoria salarial e os desafios para realizar, sobretudo, nos cursos stricto sensu, como evidenciamos na pesquisa.

Registamos, ainda, nessa categoria, ao tratarmos da formação em ensino de História, que os professores pouco tiveram em sua formação inicial acadêmica uma específica em ensino de História. Inicialmente, pensávamos que, como os professores são egressos de cursos de diferentes instituições formadoras, alguns tivessem tido algo específico na sua formação para o ensino de História. As nossas pré noções foram diluídas, pois os professores demonstraram em seus relatos que não, que apenas um ou outro se preocupava com essa questão, alguma disciplina se proporia a isso, mas muito superficialmente; sendo que alguns professores só deparam o ensino de História por ocasião do estágio.

Na categoria Saberes Docentes, evidenciamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História e observamos pontos convergentes, como a importância do domínio do conteúdo, a metodologia, a gestão da sala de aula e ainda a preocupação em vincular a História ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Para os sujeitos da pesquisa, é necessário o professor saber fazer, ou seja, dominar os conteúdos e saber lidar com a indisciplina dos estudantes. Acreditamos na premissa de que, se o professor não dominar conceitos básicos da docência, essenciais para que a dinâmica da sala de aula seja mediada por situações e propostas de atividades que levarão à constituição de novos conhecimentos, nada valerão os recursos utilizados, por mais atuais que sejam.

Outro aspecto importante nesta categoria foi o destaque aos saberes incorporado 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 encontram 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.

A última categoria tratou do Ensino de História, em que nos preocupamos em investigar as aprendizagens em ensino de História. Os sujeitos da pesquisa evidenciaram dificuldade de relatar sobre esse aspecto, demonstrando que não tiveram aprendizagens significativas em seu percurso formativo. Isto constitui um desafio, e tem constância em Silva e Fonseca, ao observar que perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar que seja uma experiência gratificante para professores e alunos. Divisamos o fato da reprodução de algum professor que teve durante o seu percurso formativo, seja no ensino médio ou na formação inicial acadêmica, sem, contudo, compreenderem a concepção do que praticam.

Ao analisarmos as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, encontramos o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, é pouco utilizado, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar suas atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme é por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho. No CEREPJAM, há um acompanhamento por parte da gestão da escola, sobretudo, da Coordenação Pedagógica, sobre o trabalho dos professores, inclusive com subsídios de materiais e espaço físico para o desenvolvimento das atividades. Enquanto isso, na EEM Miguel Porfírio, o espaço físico e materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas são desafiadores.

Ainda nessa categoria, investigamos acerca dos referenciais teóricos que orientam o trabalho dos professores e constatamos a falta de clareza sobre as correntes historiográficas que orientam o ensino de História, sendo que a fundamentação da prática pedagógica é feita de forma inconsciente, já que não possuem clareza da concepção teórica que norteia a sua prática. Divisamos o fato do desconhecimento da fundamentação teórica da prática restringir a possibilidade de abdicar as concepções e metodologias tradicionais recorrentes no ensino de História e maior dependência ao uso do livro didático.

Outro ponto importante nesta categoria foi o destaque aos critérios de escolha para trabalhar os conteúdos/temáticas. Constatamos que, em ambas as escolas investigadas, os professores seguem, como critério para a escolha dos conteúdos, a matriz curricular, o que possibilita uma prática articulada nas escolas da rede oficial do Ceará. A utilização da matriz curricular faz com que os professores não sigam a ordem dos conteúdos do livro didático apresentados pelo autor. Somente quando os conteúdos da matriz não constam em alguma série do ensino médio, é que os docentes procuram outros materiais para trabalhar os teores, confirmando uma relação de autonomia e sujeição ao livro didático. Os achados da pesquisa revelaram que a adequação que os professores promovem em seus planejamentos, devido ao tempo de carga horária, aos materiais disponíveis, à diferenciação de ritmo de aprendizagens dos alunos, de condições socioculturais, ou de interesse dos alunos, bem como a preparação de atividades destinadas para um determinado assunto, a inclusão ou a exclusão de temas trabalhados na escola de acordo com a relevância que a ele atribuem, não são ações compreendidas como seleção de conteúdos. E, ainda, que os professores desconhecem os PCNs e acreditam que a matriz curricular e os livros didáticos estão de acordo com esse documento, embora desconheçam o teor dele.

No universo de nossa pesquisa, examinamos a realidade específica de duas escolas e de seus professores, mas compreendemos que a formação acadêmica ofertada nos cursos de licenciaturas e os aspectos trabalhados pelos professores formadores estão presentes em todas as instituições de ensino superior nos cursos de História e nas diversas áreas de formação docente e que as demandas dos sujeitos da pesquisa, a constituição dos saberes docentes e a complexidade de aprender e ensinar História estão presentes na educação básica. Nisto consiste a importância desta investigação,



possibilitando uma interpretação vivenciada pelos professores nos seus percursos de formação e da constituição dos saberes para o ensino de História.

## Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. *O saber histórico na sala de aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 69-96.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte IV*. Brasília: MEC, 1999.
- ESCOLA CERE PADRE JOSÉ ALVES DE MACEDO. *Projeto Político-Pedagógico – PPP*, 2011.
- ESCOLA MIGUEL PORFÍRIO DE LIMA. *Projeto Político-Pedagógico – PPP*, 2011.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil*. Campinas: Papirus, 1996.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed UNIJUI, 1998.
- IMBERNON, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. *Revista História Hoje*, ANPUH Brasil, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 19-43, 2003.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento*. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NÓVOA, Antonio. *Os Professores e sua Formação*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SILVA, Marco da Silva; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZAMBONI, Ernesta; GUSMÃO, Neusa Memórias do futebol: A antropologia e a história na formação do pesquisador. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 141-152, jan./jun. 2007.
- ZAMBONI, Ernesta. Valorização do educador e consciência histórica: experiências de formação contínuas vivenciadas na cidade de São Paulo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Fortaleza: Papirus, Campinas, 2008, p. 241-259.

Recebido em: abr. 2016.

Aceito em: dez. 2016.

---

*Maria Nahir Batista Ferreira Torres*: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Oficial de Ensino do Ceará, Secretária da Educação (SEDUC). E-mail: nahir701@hotmail.com

*Antonio Germano Magalhães Júnior*: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: germanio.junior@uece.br