

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Maria Nahir Batista Ferreira¹

Antonio Germano Magalhães Junior²

INTRODUÇÃO

Este artigo discute acerca da temática que envolve as necessidades formativas dos professores de História. Refletir sobre a formação docente nos remete à formação inicial, considerando que os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas também por possuir um arcabouço teórico e técnico especializado. Dessa forma, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente. Essa discussão, no entanto, envolve ainda os processos de formação continuada e as diferentes nomenclaturas para designar a formação continuada dos professores, que não traz apenas a escolha de um termo, mas também as concepções teórico-metodológicas que envolvem os processos, implicando, assim, uma multiplicidade de significados que, como prática social, sinaliza variadas formas de realizar determinadas ações.

No tocante à formação dos professores de História, constitui um desafio, já que esses docentes têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelos homens de vários contextos e temporalidades. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a prática docente integra saberes e mantém diversificadas relações entre eles.

Na tessitura de *Necessidades formativas dos professores de História*, a metodologia utilizada concentra-se na utilização de questionários que foram entregues aos professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará, especificamente do Município de Icó e na

¹ Graduada em História e Especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro (UEPB). Especialista em Gestão Escolar (UDESC). Especialista em Metodologias do Ensino Superior (FVS). Especialista em Mídias na Educação (UFC). Mestranda em Educação (UECE). E-mail: nahir701@hotmail.com

² Professor adjunto da UECE, leciona no programa de Pós-graduação em Educação da UECE (PPGE). Graduado em Pedagogia (UFC) e História (UECE). Mestre e Doutor em Educação (UFC). Pós-Doutor (UFRN). E-mail: germano.junior@uece.br

pesquisa bibliográfica fomentada nos escritos de Nóvoa (1992), Fonseca (2003), Tardif (2012), Guathier (1998), bem como em outras referências bibliográficas acerca do tema.

Assim, na primeira parte do trabalho, destacamos a formação docente e os diálogos e perspectivas que transitam por esse campo de discussão, haja a vista as discussões em torno da formação dos professores e da especificidade da ação docente. Em seguida, trazemos uma discussão sobre as necessidades formativas observadas pelos professores de História, sujeitos da pesquisa, considerando que os saberes docentes são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar.

Por fim, vêm as considerações finais, pois resulta dessa investigação a ideia de que a formação inicial, embora seja significativa para o exercício da docência, não fornece todos os elementos necessários à prática docente, o que decorre da constituição da identidade pessoal e profissional e aponta que o ensino de História ainda possui um caminho a trilhar na perspectiva das atuais e novas inquietações no tocante à História ensinada, trabalhada, concebida no âmbito das escolas.

FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

A temática da formação de professor é objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países, destacando-se as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos por Alvorada-prada (1997; 2006) André, (1994) Imbernon, (2000) Nóvoa (1992), dentre outros, cujo interesse concentra-se sobre a análise da formação continuada de professores, na perspectiva de compreender os processos, impactos sobre a prática e os resultados de desempenho dos discentes.

O *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001), expressa dois conceitos para definir formação. O primeiro indica que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostos de formação de determinada sociedade”. (BATISTA apud FAZENDA, 2001). Aponta, assim, que a formação oferece uma forma, sem, no entanto, modelá-la, o que constitui “[...] algo

3

inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. O segundo expressa “formação como ação de formar” – do latim *formare* – verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde desenvolver uma pessoa. Fato que envolve diferentes concepções de formação docente ligadas a enfoques específicos. Pelos conceitos, evidenciamos que a formação é uma dinâmica que recebe a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre. Acerca da formação, Antonio Nóvoa (1992) ensina:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (P. 25).

Em diferentes instâncias acadêmicas, são empregados esforços, estudos e discussões em torno da busca da qualidade da formação dos professores, considerando o aperfeiçoamento de instrumental teórico-prático que beneficie a especificidade da ação educativa. Nesse sentido, são sustentadas pela comunidade acadêmica, seus movimentos e representantes, desde a década de 1980, propostas para a formação de professores. Muitos de seus conceitos são incorporados aos textos oficiais e adentram as escolas e instituições formadoras, que se encontram diante dos problemas, apelos e interesses de ordens diferentes. A ação direta dos governos, por meio do Ministério da Educação – MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as instituições de ensino superior, indicam a amplitude de agendas de formação continuada, como pauta das discussões de políticos, pesquisadores e professores, afirmando-se como uma necessidade do exercício da docência, seja pelas deficiências e lacunas produzidas na formação inicial, considerada ineficiente e desarticulada do contexto em que está inserida a escola, ou pela rápida evolução do conhecimento e as demandas que cotidianamente permeiam a escola. A formação continuada é entendida como

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, M., 2003, p.368).

No tocante à formação inicial de professores, evidencia-se a crítica acerca da oferta de um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas dos professores, bem como pelo distanciamento e estranhamento docente em função da realidade vivenciada pelas escolas, configurando-se uma dicotomia teoria-prática na constituição do conhecimento, conseqüentemente, provocando nos professores uma ação pedagógica limitada e inconsistente em decorrência da formação recebida. “Na formação de professores ensinam-se teorias [...] históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”. (TARDIF, 2012, p. 241). Nessa perspectiva, na medida em que os cursos não se mostram eficazes, amplia-se a discussão em torno das abordagens teórico-metodológicas dos processos de formação continuada, como possibilidade de qualificação da prática docente.

Nesse âmbito, pesquisadores e professores defendem a continuidade do processo formativo do professor tendo em vista as lacunas, limitações, inconsistências e equívocos da formação inicial. Os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas também por possuir um arcabouço teórico e técnico especializado. Dessa forma, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente.

É consenso, no entanto, o fato de que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (ABREU et al, 1999, p.19) Nesse sentido, Teodoro acentua que o objetivo da formação continuada é

Maior e melhoria das competências profissionais do professor, que comportam múltiplas facetas: capacidade de tomar em consideração o desenvolvimento intelectual, físico e emocional da criança, conhecimento dos processos cognitivos, habilidade para construir um programa de trabalho e o concretizar, aptidão para comunicar com os alunos e para conduzir uma classe heterogênea. (1991, P.47).

Desse modo, a literatura educacional registra que o discurso dos órgãos gestores da educação ao longo do tempo trata as ações relativas à formação continuada, como

5

reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outros. Atualmente, surge uma nomenclatura, que demonstra mudanças no campo conceitual, expressas nos termos formação em serviço, formação continuada, educação permanente e formação contínua, fruto de cada momento histórico, designando concepções e demonstrando ideologias, objetivos e linhas de ações nesse campo. O conjunto da nomenclatura para designar a formação continuada dos professores não traz apenas a escolha de um termo, mas também as concepções teórico-metodológicas, implicando, assim, uma multiplicidade de significados que, como prática social, sinaliza diferentes formas de realizar determinadas ações. As nomenclaturas expressas evidenciam a materialização das práticas formativas concebidas pelos sistemas de formação continuada de professores no Brasil. Marin aborda esse tema por meio da seguinte afirmação:

Jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (1995, p. 14)

Essa autora, a formação entendida como reciclagem guarda semelhanças com a dicção ao ser empregada pela mídia para designar a reciclagem de objetos, como copos, embalagens, papéis, tendo em vista o reaproveitamento para outras finalidades e a preservação do meio ambiente. Assim, a formação continuada pensada nesses moldes evidencia a ineficiência dos resultados, considerando que a oferta se organiza em torno de cursos contingentes, geralmente de curta duração, distantes das reais necessidades formativas do professor, das demandas da sala de aula, dos desafios da prática docente e desarticulados da formação inicial. Sobre o uso da expressão nessa perspectiva de aproveitamento, os Referenciais para a Formação de Professores do MEC expressa:

As práticas de formação continuada têm se configurado predominante em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programada articulado e planejado como tal. (BRASIL, 1999, p. 41).

6

Como efeito, nenhuma formação é neutra, pois traz na sua concepção uma escolha, carregada por um quadro conceitual, o que leva alguns autores a definir formação de maneira específica, compreendendo que a formação continuada não é apenas a acumulação de cursos, palestras e seminários, mas também um trabalho de permanente avaliação com enfoque na ação-reflexão-ação, Pires verifica que,

Por formação contínua de professores entendemos a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social. (1991, p. 143).

Na lição de Isabel Alarcão (2003), o paradigma do professor reflexivo pode ser mais bem compreendido se for transportado do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da escola na qual ele está inserido e no exercício da sua atividade, evidenciando sua prática pedagógica com origem no processo educativo que acontece no interior da escola, bem como pela prática social, relacionada à formação do homem em suas relações políticos-culturais.

De tal modo, notamos que a formação continuada dos professores não deve ser entendida como um cumulativo de informações, bem assim de conhecimentos, mas pensada como processo articulado para o desenvolvimento profissional e pessoal, apreensão crítica das competências políticas, técnicas e humanas, tendo em vista a melhoria da prática profissional, das condições objetivas de trabalho e da própria satisfação e realização pessoal.

Nessa direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação assume uma dimensão maior que a realização de cursos.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992, p.25)

7

A oferta de cursos desvinculada da prática docente, em geral, não consolida a formação do professor nem produz a melhoria do processo ensino-aprendizagem. É importante mencionar, com base no diálogo com os autores, que o professor, como ser histórico social, constitui concepções, valores, percepções e preconceitos em torno da profissão docente, formando, assim, uma identidade profissional. Assim, mesmo antes de ingressar na formação inicial, já traz consigo uma concepção de homem, mundo e sociedade, portanto, uma ideia de escola, ensino, docência e avaliação, levando a constituir uma determinada prática pedagógica. Sendo assim, investir na formação docente é também investir na pessoa, bem como nos saberes de sua experiência, tendo em foco o paradigma do homem em decurso de elaboração, reconstituição e aprendizado, compreendendo que

A Educação Permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida. [...] Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequadas as suas faculdades. (LEGRAND & DELÉON APUD AROUCA, 1996, p.67).

Com efeito, a formação continuada possui caráter de continuidade e extrapola os limites formais de ensino. Há de se considerar, também, que a temática da formação continuada não é algo novo no Brasil, mas se intensificou com início na década de 1990, com as reformas educacionais, trazendo novas concepções e abordagens, modificando conceitos e procedimentos para adaptar-se às novas exigências do mundo produtivo.

Nessa perspectiva, Imbernón evidencia que,

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (2010. p.55).

Assim, um olhar sobre as necessidades formativas dos professores de História pressupõe e possibilita revelar os caminhos trilhados, diálogos e perspectivas a respeito dos saberes e práticas docentes no ensino da História.

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A UNIVERSIDADE?

O *locus* dessa investigação foi o Município de Icó, localizado na região centro-sul do Estado do Ceará. Icó foi a terceira vila instalada no Ceará e possui um sítio arquitetônico datado do século XVIII. A povoação foi elevada a terceira vila do Ceará em 1738, logo após Aquiraz e Fortaleza. Em 1842, obteve a categoria de cidade “devido à sua importância econômica, Icó foi uma das cidades que tiveram projetos urbanísticos planejados na corte de Lisboa.” (REVISTA OCEANOS, 2000 p.105).

Os estudos desenvolvidos por Studart Filho, sobre a vila do Icó evidenciam que esta “teve precoce desenvolvimento e alcançou rápida hegemonia sobre os demais povos do interior cearense em razão de sua posição privilegiada” (2002, p. 44). Desse modo, os avanços no desenvolvimento da Vila, em pleno ciclo do gado e do algodão, ganharam expressão no cenário da Província do Ceará, transformando-se em entreposto comercial decorrente da localização de grandes fazendas no seu âmbito territorial.

De tal maneira, surgiu a Vila de Icó que, no final do século XVIII e início do século XIX, atingiu seu auge como vila colonial cearense. Embora decorridos séculos, ainda hoje são visíveis as marcas desse período de esplendor e riquezas, sobretudo na arquitetura, sobrados, igrejas, teatro e outras edificações, que, pela importância histórica e cultural, receberam tombamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

O Largo do Theberg, patrimônio nacional, abriga algumas das principais manifestações religiosas em torno da Igreja do Senhor do Bonfim há séculos, ruas largas, igrejas, sobrados e casarões, bem como as manifestações culturais e artísticas em torno do Teatro da Ribeira dos Icó, construído no século XIX.

Caracterizado o campo/*locus* da investigação, trazemos sujeitos da pesquisa que sete professores de História de duas escolas públicas estaduais no Município de Icó-CE, que compõem as 15 escolas nos sete municípios de abrangência da 17ª CREDE/Icó-Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, integrante das 20 regionais da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. As CREDE –Centro Regional de Desenvolvimento da Educação abrangem um conjunto de município, por região geográfica e suas escolas, sendo responsável pela gestão e desenvolvimento das políticas educacionais estaduais. Os sujeitos foram quatro professores de uma escola e três docentes de outra

9

unidade escolar. O critério de escolha das escolas se deu pelo maior número de professores de História no Ensino Médio. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem licenciatura em História e estão em função docente na disciplina História no Ensino Médio. Os professores de História atuantes nas escolas pesquisadas possuem entre dois e 19 anos de docência, sendo prevalecente o tempo de quatro anos.

Os questionários aplicados continham questões fechadas e abertas, que abordavam sobre as categorias, formação, práticas docentes e o ensino de História. A ideia e apreensão dos sujeitos em torno da formação inicial revela que 100% avaliam sua formação inicial de maneira positiva, significativa para o ingresso na docência, mas apontam que não se sentiam seguros para atuar na sala de aula. Transcrevemos alguns argumentos por eles apresentados, da seguinte maneira:

Com o passar do tempo eu pude perceber que no início da minha atuação em sala não estava totalmente preparada, pois, a cada dia aprendo algo novo e a experiência conta muito para o nosso desempenho. (Professor1)

Muito válida, embora a experiência ao longo dos anos vá aprimorando as ideias e a forma como vemos a disciplina. (Professor3)

Acho que toda formação inicial tem defeitos, e o principal é não formar para atuar de maneira adequada em sala de aula. (Professor5)

É importante observar que 100% dos professores envolvidos na pesquisa demonstraram satisfação com a formação inicial, em depoimento de igual teor aos transcritos dos professores 1, 3 e 5 que revelam em suas falas a importância da experiência, do aprendizado gerado por meio do contato direto com a sala de aula como significativos para o exercício da docência.

A formação do professor, no entanto, é um fenômeno complexo, constituído ao longo da trajetória pessoal e profissional. Maurice Tardif (2012) menciona que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Para Tardif, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (P. 39).

10

Gauthier et al (1998), tratando sobre os saberes da docência e os saberes mobilizados pelos professores, aponta que os saberes são formados pelo saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Gauthier menciona que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. (P. 27).

No caso específico ora sob exame, as necessidades formativas dos professores de História, a forma e a frequência como os professores trabalham os conteúdos de História, geralmente, são diferentes entre os professores, passando por aulas expositivas, trabalho em grupo, leitura oral pelos alunos, diálogo e problematização dos conteúdos, música, aula de campo, leitura oral pelo professor, elaboração de resumos, questionários, filmes, pesquisa e debate e o uso do livro didático. Assim, a prática docente dos professores de História exprime diferentes aspectos, o que, geralmente, está associado a formação inicial, concepções teóricas, condições de trabalho, bem como constituição da identidade pessoal e profissional e o seu contexto de inserção.

Vale a pena salientar que o ensino de História passou por várias fases no âmbito da escolarização brasileira e, segundo Schmidt e Cainelli (2004, p.12), Com início na década de 1980, com o fim da ditadura militar e a abertura do processo de redemocratização, aconteceu o retorno da disciplina História com foco na concepção do estudante sujeito produtor do conhecimento histórico, com temáticas voltadas para o cotidiano do aluno, seu contexto e historicidade.

Efetivamente, então, ocorreu uma defesa em torno do ensino crítico da História, com intensos questionamentos ao ensino tradicional, tendo como centro a figura do professor transmissor do conhecimento histórico, cujo papel destinado ao estudante era o de receptor passivo, atitude que passou a ser questionada mediante a concepção do ensino de História focalizada em metodologias e conteúdos desde perspectivas do professor e estudante como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico. Assim, os paradigmas que norteiam o debate atual no concernente à formação de professores não são inquietações novas. Estão expressas em várias políticas públicas, ao longo da história da formação de professores no Brasil. Sendo assim, percebe-se a existência de debates acerca da formação

11

específica para o ensino de História, bem como a procura da gênese de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e anunciadas no panorama educacional brasileiro.

Entre as práticas empregadas, tiveram destaque a aula expositiva, o uso do livro didático e a utilização de filmes. Embora as duas escolas pesquisadas possuam o LEI-Laboratório Escolar de Informática e este seja utilizado, a frequência geralmente é pequena, bem como pesquisa e debate, aula de campo e música. Vale salientar que o emprego de tecnologias digitais, como ferramentas de ensino e de aprendizagem, ainda são um desafio para alguns professores, sobretudo para os que não foram privilegiados em sua formação com a inserção desses recursos para a atividade docente.

No tocante ao ensino de História, os professores apontam alguns desafios que abarcam a ação docente, como expressam os professores em suas falas:

Uma parte dos alunos não valoriza a disciplina como as demais, considerando-a secundária em detrimento das exatas e das línguas. É necessário que se prepare as aulas de forma mais atrativa, aproximando as temáticas estudadas com o contexto e a enxergarem a realidade mais próxima deles. Caso contrário, fica muito mais difícil conseguir a atenção deles. (Professor3)

Levar as pessoas a enxergarem a disciplina, não como sendo decorativa, mas, algo que desperta a criticidade leva-as a formular opiniões sobre os fatos. (Professor 6)

Temos um desafio muito grande, no entanto, devemos ter consciência de que para os nossos alunos mudarem de pensamento, nós professores, devemos instigar isso neles, fazê-los perceber a importância do estudo de História, e que datas são apenas auxílio. Mais investimentos na formação de professores. (Professor 7)

Os professores de História apontam que no currículo escolar há disciplinas com maior valor e com menor valor. Relatam a concepção da disciplina de História como decorativa, no sentido de memorização, podendo qualquer um, sozinho, aprendê-la, ou seja, memorizá-la, o que incide com uma disciplina menos valorizada em detrimento de outras, como Português e Matemática, principalmente, por serem as disciplinas que integram as avaliações externas, como SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica e o SPAECE³ – Sistema Permanente

³Em 2012, o Spaece foi aplicado em, 677 escolas estaduais do Ceará e 4.689 escolas municipais dos 184 municípios do Ceará, abrangendo alunos matriculados nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

de Avaliação da Educação Básica do Ceará, em que as escolas públicas estão envolvidas. Os professores buscam estratégias para lidar com essa realidade encontrada na escola, seja por meio do planejamento das aulas e/ou pela relação com os alunos e pelo diálogo com os estudantes sobre a importância do estudo da História.

A proposição do ensino de História exprime alguns desafios, como relatam os professores, principalmente no concernente à valorização da disciplina no currículo escolar, o que exige do professor, conforme elucidado em suas falas, a utilização de metodologias que possibilitem o diálogo, a participação e a aprendizagem. Os professores apontam que a disciplina História como componente curricular ainda constitui desafio como enfatiza o professor:

Aos desafios atribuo uma maior valorização ao que diz respeito à disciplina como componente curricular. (Professor 2)

O desafio é além da disciplina de história e sim a educação como todo. (Professor 4)

E apontam algumas esperanças, expressas no relato do docente que menciona:

Esperamos maior valorização da disciplina, que os alunos sejam instigados para desenvolver a percepção da importância do estudo da História. (Professor 7)

Com efeito, o ensino de História ainda possui um caminho a trilhar na perspectiva das atuais e novas inquietações no tocante à História ensinada, trabalhada, concebida no âmbito das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho em torno das necessidades formativas dos professores de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca do ensino da História, dos desafios enfrentados pelos professores, bem como as estratégias

e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. **Abarcam**, também todos os alunos matriculados no 2º segmento da Educação de Jovens de Adultos – EJA do Ensino Fundamental (9º ano – 2º segmento) e da EJA do Ensino Médio (1º, 2º períodos) da rede estadual de ensino. A avaliação envolveu 685.173 alunos.

13

utilizadas em sala de aula. O resultado da pesquisa revelou que a formação inicial dos professores de História, embora significativa, não proporcionou segurança para ministrar as aulas de História. Para alguns professores, o contato com a sala de aula revelou a não preparação para o exercício da docência, o que foi sendo desenvolvido com a experiência. Observamos, porém, que a formação inicial, no contexto histórico-social em que ocorre, tem papel relevante na constituição de posições teóricas e práticas pedagógicas, considerando que incide diretamente na constituição da identidade profissional.

Alguns professores enfrentaram o desafio de utilizar o LEI – Laboratório Escolar de Informática nas aulas de História, pois o uso do computador como ferramenta pedagógica não foi contemplado na formação inicial, principalmente, dos professores que não cursaram a licenciatura recentemente.

Então, registramos o fato de que a formação do professor é um fenômeno complexo constituído ao longo da trajetória pessoal e profissional. Assim, podemos evidenciar que os desafios apontados pelos professores que incidem na formação, perpassam a trajetória pessoal e profissional. Dessa forma, a constituição da identidade dos professores ganha significado por meio de suas experiências, expressas nos caminhos trilhados, na formação acadêmica, nas primeiras práticas em sala de aula, na relação com os alunos, nas presenças marcantes, nos sentimentos que marcaram suas histórias, no fazer cotidiano do seu ofício.

Está presente na fala dos professores a relação entre a formação inicial em História e a prática dos professores no Ensino Básico, sendo possível aí observar distanciamentos e aproximações. Assim, os professores constituem a sua prática no embate entre a formação inicial e as demandas da sala de aula, e os saberes dos professores de História decorrem de variadas fontes e são constituídos ao longo de sua trajetória, como evidenciam os professores em seus relatos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, v 2. SP: UNESP, 1999.

14

ANDRÉ, Marli E.D.A. Processo coletivo de construção do saber docente. In: 17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Caxambu. **Anais** 1994.

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabrau Editora Universitária, 1997.

AROUCA, Lucia Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960 - 1983). In: **Revista da Faculdade de Educação: Pró-Posições**, vol. 7, nº 2 [20], jul. Campinas: UNICAMP, 1996.

BRASIL/MEC/SEF. Referenciais para formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

CUNHA, M. Formação continuada. In **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GAUTHIER, Clermont, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÈS, Maria Aparecida Affonso. **Educação continuada**. São Paulo: CEDES, 1995.

NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIRES, Maria Adelaide G.S.F. Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

REVISTA OCEANOS 41 - Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses. Lisboa, 2000. Ceará do século XVII: Icó, Aracati e Sobral. p. 105 a 108.



15

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

STUDART FILHO, Carlos. **Páginas de história pré-história do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2002.

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

TEODORO, António. A formação contínua dos professores num contexto de reformas. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.