

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MOBILIZADOS NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Julierme Antonio dos Santos
Mestre em educação cultura e identidades – UFRPE/FUNDAJ
Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFPE
Secretária de Educação de Pernambuco – SEE/PE
juliermeantonio@hotmail.com

Resumo: Nosso interesse parte do problema de como professores de história mobilizam os saberes da formação e da experiência para mediar a relação entre ensino e aprendizagem? Tendo como objeto os saberes docentes mobilizados no cotidiano da sala de aula, pretende ser um estudo no campo do ensino da história, no qual os sujeitos da pesquisa são os professores de história. Assim, nosso objeto de estudo são os saberes docentes do professor de história. Nosso objetivo principal é analisar como professores de história mobilizam os saberes da formação e da experiência no cotidiano da sala de aula. Para responder a esse objetivo pretendemos identificar e analisar as concepções de "saber docente" do professor de história; identificar as concepções de "saber da experiência" do professor de história e analisar como estas se expressam no cotidiano da sala de aula. Nosso trabalho parte de uma abordagem qualitativa, associado a uma pesquisa exploratória baseada no procedimento de levantamento bibliográfico, oferecendo assim, subsídios teóricos para alcançar o objetivo de refletir sobre os saberes docente do professor de história.

Palavras chave: Ensino de história, professor História, saberes docentes,

1. INTRODUÇÃO

Sabemos os desafios na construção de uma agenda emancipadora em educação escolar, principalmente em relação ao professor de história, no qual a tarefa se mostra árdua, pois a disciplina história é atribuída um peso maior nas narrativas que envolve o debate sobre ensino da disciplina (LAVILLE, 1999). Assim objetivamos em um primeiro momento, identificar e analisar as concepções de "saber docente" do professor de história do Ensino Médio; nessa seção, pretendemos desenvolver um conteúdo teórico sobre os saberes docentes e o profissional professor de história, bem como os saberes necessários à prática docente do professor de história.

Assim, os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula devem ser pensados em uma concepção ampla, composta pela ação

educativa, pelo processo pedagógico, amparada em valores éticos e estéticos, compreendendo as múltiplas linguagens, e a valorização e respeito à diversidade.

2. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

2.1 - Saberes docentes e formação profissional

O que é um saber? O que significa ser docente? E como nós formamos docente? Estas questões acompanham o debate acadêmico sobre educação no Brasil desde meados dos anos 80 do século passado e aprofundou-se nesse início de século, mas, chegamos neste ano ainda necessitando aprofundar mais esse debate. Houve um aumento substancial na produção científica sobre os saberes docentes, uma ampliação de estudos que procuram localizar as características singulares da ação docente na sala de aula.

O novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14-15).

A ideia acima descrita exemplifica conceitualmente o sentido de pensar os saberes docentes, é inegável que o aumento dos estudos na área veio acompanhando as políticas educacionais gerenciais, ou seja, com o progressivo aumento de ações políticas nas escolas a partir da década de 80, que tinham como princípio o gerencialismo oriundo das empresas privadas, fez surgir uma base de estudos sobre saberes docente e que foi aumentando gradativamente.

Essa reflexão está atrelada como exemplo aos termos empregados pelos autores: profissional, natureza do trabalho, relações humanas, gestão de sala de aula, são ideias gerenciais que se articulam com a ideia de saberes docentes, saberes necessários para o

professor exercer sua profissão. Ademais, cabe perceber que nesse novo universo gerencial que se desenhava a escola, se fez necessário também pensar “um repertório de conhecimentos validos pela pesquisa” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13) possibilitando sustentar, garantir e legitimar a ação docente cotidiana.

Na atualidade, além de ser um conteúdo para legitimar e garantir a atividade do professor. Trabalhar saberes docentes é uma questão de afirmação política em favor da educação, vejamos o caso do “Escola sem partido”, um movimento de forte teor reacionário que atingiu diretamente a educação e em especial a disciplina de história, acusada de promover “a alienação da juventude nas ideias comunistas”. Acontece que o maior argumento desse movimento é afirmar uma ausência de limites legais e teóricos para o professor, ou seja, segundo eles o professor fala o que quer e da maneira que quer na sala de aula.

Todavia, esse argumento não se sustenta porque na seara da educação temos inúmeras leis para determinar e orientar a ação docente a exemplo da CF--88, da LDB-96, do PNE – 2014/2020 e recentemente da BNCC. Além disso, temos um vasto referencial teórico sobre ser professor e os requisitos da profissão como bem aponta (BORGES; TARDIF, 2001). Assim, analisar os saberes docentes é reforçar os requisitos, a legitimidade de ser professor. É uma ação política, uma “politicidade da educação” acompanhando Freire (2014; 2005).

O professor de história guarda uma relação profunda com o que ensina, como bem esclarece Monteiro (2001), na relação em que o professor é um mediador do conhecimento para o estudante, sempre há algo a aprender. Para nós, os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula devem estar atrelados aos saberes necessários para facilitar o que Carretero e Chevallard chamam de “transposição didática”, transpor o conteúdo acadêmico para a sala de aula, como também ressignificar a pratica docente. O que implica ir além do conhecimento acadêmico.

Monteiro sintetizando o campo de estudo sobre saberes docente, define a partir de vários autores a compreensão do conceito. Segundo a autora, os saberes docentes “constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”

(MONTEIRO, 2001, p. 130). Afirmação que dialoga com os textos de Tardif, no qual afirma que:

O saber docente se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes [...] embora os seus saberes (*saberes dos professores*) ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite (TARDIF, 2014, p 33 *grifos nossos*).

As características apontadas por Monteiro (2001) são importantes, e exigem de nós uma breve análise para contextualizar nosso estudo. Quando pensamos no saber docente como plural, multiplicidade de contribuições para o saber do professor, tradicionalmente a formação docente congrega conhecimentos das ciências humanas, da pedagogia e da área de origem. A pluralidade de ideias, concepções pedagógicas, de epistemologia formativa está na base do ser professor.

Estratégico no sentido que, a educação escolar como conhecemos tem origem na modernidade, posicionou a educação formal como um lugar central de construção dos valores sociais modernos. Hoje, quando localizamos a educação como um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, é estratégica a função do saber docente, no sentido de ter a possibilidade de promover mudanças sociais profundas.

Quando falamos que o saber docente é desvalorizado aqui temos dois caminhos. O primeiro faz referência a desvalorização político-social que tem a educação, os problemas estruturais que acompanham a história da educação no Brasil. O segundo viés é em relação a desvalorização acadêmica, guardada as devidas ressalvas, há certa dificuldade nas universidades em compreender os saberes docentes como constitutivos de singularidades, o que demanda conhecimento específicos tanto da formação acadêmica, como também da experiência, e o conteúdo produzido não pode ser desprezado.

Logo, vamos analisar nas linhas que se seguem, os saberes necessários ao exercício da prática docente, tema chave quando se estuda os saberes necessários a formação do professor de história.

2.2 Saberes necessários ao exercício da prática docente

De acordo com Borges e Tardif (2001) em apenas algumas décadas a academia viu se formar um campo de pesquisas sobre os saberes docentes que extrapola as fronteiras disciplinares, revelando-se como “objeto de investimentos multi e transdisciplinares” (p.12). Por isso indagamos: quais são os saberes necessários à formação do professor de história? – Essa mentalidade construída no mundo positivista no qual a praticidade é um elemento chave e, como consequência, é comum a fala de professores revelar a “ausência” de uma definição objetiva, prática sobre os saberes necessários a formação docente.

Precisamos compreender que definições práticas têm vantagens e sua principal função é organizar as ideias. Assim, para organizar nossas ideias a respeito dos saberes docentes considerados essenciais à atuação do professor de história recorreremos aos estudos de Tardif (2014; 2014a; 2000); Freire (2014; 2005), entre outros pensadores dessa questão tão relevante para a educação e em especial para a disciplina escolar história.

Pensador importante quando analisamos os saberes do professor é Paulo Freire. Sua pedagogia sua teologia da libertação centrada no estudante, mas que provoca o docente a refletir sobre sua prática, a pensar como se constitui como professor e quais elementos profissionais e de vida estamos levando para a sala de aula.

O trabalho de Freire (2005) é substancialmente destinado a concepção de práxis política, a ação educativa como instrumento político em favor dos marginalizados. Assim, os saberes docentes, os conhecimentos necessários para a pessoa se tornar professor devem ser direcionados para a emancipação dos menos favorecidos. O saber docente dentro de uma perspectiva freiriana deve compreender a incompletude do ser humano.

Incompletude é a palavra-chave. Os saberes são instrumentos, meios, conhecimentos adquiridos pela pessoa que deseja ser professor. Essa construção é naturalmente incompleta, a cada momento da vida pessoal e profissional do sujeito ele se constrói como docente. Se admitimos ser um sujeito incompleto o professor estará aberto a novas experiências de aprendizagem.

Essa incompletude dentro da seara da história pode exemplificar as novas narrativas históricas que a cada momento estão disponíveis. Se aprendemos um tema em história de uma forma, possivelmente na atualidade há inúmeras narrativas para esse mesmo tema. Um professor que se acha acabado, completo em sua formação corre o risco de desconsiderar outras visões sobre o momento histórico.

A incompletude do ser humano é a chave da pedagogia da autonomia de Freire (2014; 2005), uma pedagogia humanizadora cujo principal objetivo é a construção de uma consciência histórica do sujeito presente no mundo. E qual a agenda eminente em ensino de história na atualidade? Justamente a o desenvolvimento de meios para despertar de uma consciência histórica mais complexa pelos estudantes.

Quando Freire (2014; 2005) provoca a nossa capacidade crítica como professor, ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p. 78), está justamente chamando a atenção do docente para as múltiplas possibilidades em promover os processos de ensino e de aprendizagem.

Quando abordamos as ligações subjetivas humanizadas entre os sujeitos, compreendemos que a história é vida. História é a vivência humana passada que permitiu o acúmulo cultural, que é contado por diferentes narrativas. História é humana, então a educação tem que se tornar humana (FREIRE, 2005), a compreensão da humanidade do estudante, como sujeito com um passado é um saber necessário ao exercício da profissão docente.

Ainda na perspectiva freiriana temos a experiência como uma construção da reflexão sobre a prática, uma formação permanente do docente, “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente” (FREIRE, 1995, p. 38).

Para o Freire a educação é um ato político, lecionar história é um ato político, exigindo do professor posições firmes acerca de sua profissão, principalmente se o docente segue o princípio de uma reflexão sobre a prática que se pretende superar a contradição opressor e oprimido (FREIRE, 2005).

Como salientamos, é na prática que a pedagogia freiriana se define, é o lugar da construção, modelagem, renovação e invenção dos saberes docentes. E um elemento que deve ser destacado nessa rede de construção do professor é a curiosidade, “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades” (FREIRE, NOGUEIRA, 1993, p.40). O que é a história sem a curiosidade? A chave para lecionar e aprender história é a curiosidade sobre o passado humano.

Ser historiador é ser curioso sobre a vida humana e estar atento à forma como narramos essa curiosidade. Freire nos alerta sobre nós intelectuais, a necessidade da curiosidade para superar as dificuldades.

Se tu, intelectual, discutes bem nesse processo, então tomas nas mãos o conteúdo que esteve vestido pelas dificuldades. Despes o conteúdo através do discutir possibilidades e superar dificuldades (FREIRE, NOGUEIRA, 1993, p. 41).

Os saberes da docência como aponta Arroyo, disputam espaço no currículo, este como um território de conflito, prevalece nos documentos oficiais uma percepção de mundo distinta da vivência que os professores experimentam no cotidiano. “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (ARROYO, 2013, p. 71).

Como exemplo, temos a construção do texto da BNCC, um documento indicativo e norteador dos temas e objetivos a serem trabalhados pelo professor de história. Porém, sua construção material e teórica pouco representa as vivências da escola¹, é um documento moldado na racionalidade tecnocrática, amparado pelas pedagogias de gerenciamento que desde a década de 80 vem ganhado espaço na seara da educação (GIROUX, 1997, p. 160), restando aos professores apenas o papel de implementação.

No meio de tantas competências sofisticadas ensinadas e aprendidas pode ser oxigenante dedicar tempo conhecendo o quanto foi produzido e acumulado pelos professores, sobre a função, a condição e o trabalho docente. Trazer

¹ <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>

tantas histórias e narrativas de vida e de luta de mestres pelos direitos do trabalho. (ARROYO, 2013, p. 71).

Direito a valorização de seu conhecimento produzido ao longo de sua história. As narrativas dos professores de história sobre suas atividades devem ser objeto de estudo, assim colocamos em destaque elementos reais da sala de aula, desconsiderados em muitos currículos oficiais. Como apresenta Giroux os professores devem ser apresentados como intelectuais transformadores, que incorporam uma dimensão política, “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p163)

A dimensão política pedagógica está nas palavras de Arroyo, que destaca a necessidade e o direito de refletir sobre sua formação, sobre sua função e sobre as condições materialmente difíceis em que se desenvolve a relação entre ensino e aprendizagem nas escolas. Em relação ao professor de história, a dimensão política é essência da disciplina, as narrativas sobre o passado contadas pelo docente representam um recorte epistemológico e político.

Arroyo (2013, p 72) posiciona o conhecimento da função social da educação, a história de vida do professor e a história de vida dos estudantes como saberes necessários a prática docente. Segundo o autor, o domínio desses conhecimentos é o caminho para tornar a escola mais humana, no que Freire denomina de “pedagogia humanizadora” (FREIRE, 2005, p. 63). Como professor de história, cotidianamente estamos preocupados em contar narrativas diversas vivenciadas pela humanidade ao longo do tempo e, em muitos momentos, não conseguimos perceber a singularidade das narrativas de vida de nossos estudantes.

Reproduzimos conteúdos diversos e não contextualizamos com a vida dos estudantes, Arroyo (2013) e Freire (2014; 2005), quando pensam a pedagogia humanizadora, é justamente para que o docente se aproxime da realidade dos estudantes, da comunidade em que a escola se encontra, ou seja, que haja o reconhecimento do protagonismo juvenil como sujeitos de vivências e histórias.

Em um momento político atual do Brasil, essa aproximação do professor de história com as histórias do presente é essencial, para que possamos evitar a difusão de

discursos de ódio, que tendem a renascer. Há naturalmente estudantes que aceitaram essas narrativas, a questão é porque acreditam nesses discursos? Talvez, nós professores de história estejamos tão distantes da realidade das crianças e jovens que ensinamos, que não percebamos os motivos sociais que levam a defenderem posições questionáveis, todavia continuamos a teorizar o tempo constantemente na sala de aula.

Pensar sobre os saberes docentes do professor de história mobilizados no cotidiano da sala de aula é refletir também sobre a necessidade de o docente conhecer-se para construir um relacionamento mais humano no ambiente escolar. E nessa perspectiva de construção de um ambiente escolar mais humano, nos apropriarmos também dos escritos de Tardif (2014; 2014a; 2000), um referencial obrigatório para quem caminha nos estudos sobre saberes docentes.

Segundo Tardif (2014; 2014a; 2000), apesar de posição estratégica dos professores, há uma desvalorização dos saberes docentes. A racionalidade moderna científica conferiu centralidade do conhecimento às universidades, enquanto que os saberes produzidos no ambiente escolar, que também tem origem na racionalidade moderna, foram posicionados como meros conhecimentos para atingir o que a comunidade científica reconhecia como conteúdos e métodos científicos.

Porém, o conhecimento científico produzido nas universidades advém de questões da realidade diária do ambiente escolar, os saberes docentes são objeto de pesquisas acadêmicas, relegar sua importância equiparando-os a meros instrumentos de transmissão do conhecimento é retroceder no estudo da educação. São conhecimentos distintos, mas ligados simbioticamente, dois polos complementares e inseparáveis.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p 218).

Tardif *et al* apresentam uma pesquisa que se propôs a estudar os saberes docentes. Segundo os autores, o “saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p 216).

Esses saberes, de acordo com Tardif (2014) dos saberes docente. são os saberes da formação profissional, aqueles apreendidos na universidade, compreendem as ciências da educação e a pedagogia, dos quais "o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação" (p. 36); os saberes das disciplinares, que correspondem aos conteúdos das áreas do conhecimento, disciplinas que "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (p. 38); os saberes curriculares, ou seja, os conteúdos escolhidos para serem ensinados, e que "apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares" (p.38); e os saberes da experiência, que segundo o autor:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente). (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Os saberes disciplinares correspondem aos conteúdos epistemológicos dos vários campos do saber, no nosso caso, o conteúdo historicamente produzido pelo homem. Como pondera Seffner, “de modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina. Em nosso caso, os saberes da disciplina são os conteúdos de História” (2010, p 214).

Já, os saberes da formação profissional, o qual se refere aos saberes necessários para trabalhar com esse conteúdo histórico e as formas, meios e instrumentos possíveis de utilizar para fazer com que esse conteúdo chegue aos estudantes. Sintetizadas na ciência da educação e na pedagogia. Para Tardif, Lessard, Lahaye, saberes da formação profissional é “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (1991, p. 219).

Cabe mencionar que os saberes da formação profissional têm como característica a forte presença de conhecimentos produzidos nas universidades, são saberes selecionados e compartilhados pelas instituições universitárias por meio da formação inicial e continuada.

O outro saber que consideremos em nosso texto é a saber da experiência, que segundo Tardif os professores “no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p 220). São saberes singulares, construídos no chão da escola a partir das múltiplas vivências cotidianas dos docentes e que merecem destaque em nossos escritos.

Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2000, p. 07/08)

Como parte do movimento de profissionalização, os saberes docentes são a busca de organicidade e de construção dos fundamentos epistemológicos da profissão docente.

2.3 Quais os elementos do saber docente do professor de história?

Iniciamos essa seção com uma provocação para pesarmos as singularidades que envolvem o ensino da história. O debate sobre saberes docentes, como salientamos anteriormente, avançou significativamente, todavia, esse avanço se concentra em maior quantidade na seara da “educação”. Ou seja, os principais estudos são frutos de pós-graduação em educação ou de autores ligados a ao campo mais pedagógico do ensino, como Tardif (2014; 2014a; 2000) e Freire (2014; 2005). Logo, o que pretendemos em um breve texto é aproximar esse conhecimento geral e amplo para a área da história.

Batista Neto amparado também nos estudos de Tardif, denomina os saberes disciplinares como aqueles que “dizem respeito aos diversos campos do conhecimento historicamente produzidos, que se encontram delimitados e institucionalmente organizados” (2006, p. 02). Ou seja, são os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, que foram selecionados, organizados e definidos como saberes essenciais daquela área do conhecimento humano. Definição que retorna a nossa

provocação, há elementos do saber docente do professor de história que são diferentes dos saberes para outras áreas?

Refletindo sobre características singulares do ensino da história destacamos: a problematização, a contextualização, a percepção múltipla da realidade humana, a empatia e a Interdisciplinaridade. Não queremos esgotar essa lista, podemos acrescentar outras capacidades necessárias à construção dos saberes do professor de história, todavia nos concentramos nessas opções e as justificativas.

Problematização, podemos afirmar que é a base da atividade daqueles que escolheram a área da história como atividade profissional, nossa maior função é dar caráter de problema aqueles vestígios, como também colocar em questão muitos fatos presentes. Um bom professor, também é um sujeito que compreende bem a importância de colocar dúvidas e questionamentos. A ideia da problematização, na atualidade ganhou novos elementos com a perspectiva da utilização de diferentes linguagens no ensino da história, como filmes, fotografia, cordel, entre outros. Como pondera Azevedo:

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 (AZEVEDO, 2015, p 187)

Contextualização a capacidade de analisar e compreender o contexto de ocorrência dos fatos, ou seja, o docente em história compreende os fatos além das narrativas oficiais. É nossa função como historiadores, ao nos depararmos com vestígios do passado, procurar localizar esse fragmento no caminho histórico da humanidade, ou seja, contextualizarmos o vestígio em sua época determinada.

Ademais, bem sabemos que necessitamos ter uma percepção múltipla da realidade humana, a capacidade de perceber as várias realidades da vivência humana, existem múltiplas narrativas sobre um mesmo fato, o que permite afirmar existirem múltiplas realidades, a depender de quem observa. Como professores de história, cabe a

nós, percebermos essas narrativas e, na medida do possível, proporcionar aos nossos estudantes um entendimento dessas múltiplas realidades, como também termos o cuidado para não ficar apenas em uma e considerá-la como a única existente.

Situação que exige do professor de história empatia, a capacidade de se projetar na realidade do outro. Na construção da consciência histórica a empatia é um elemento essencial, ela é um movimento necessário que o historiador deve ter em se projetar na realidade estudada, com o objetivo de compreender melhor aquele universo, possibilitando a mediação de conteúdo para os estudantes com menores equívocos.

O que exige de nós interdisciplinaridade, a história como área do saber por natureza é interdisciplinar, o estudo e o ensino da história congregam elementos de outros campos do saber. “A postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento socialmente produzido” (FONSECA, 2003, p 106). Ou seja, se consegue vivenciar as intensas relações entre as pessoas, entre as pessoas e a cultura humana construída ao longo da história.

Se tomarmos como exemplo a civilização grega, fazemos uso da linguagem para contar a história, os elementos artísticos deixados servem como fontes, conteúdo, a matemática explica a cronologia ou mesmo os aspectos arquitetônicos das construções gregas, a geografia permite localizar a civilização e sua expansão territorial entre outras possibilidades. Ou seja, o ensino da história por natureza é multi e interdisciplinar.

Essa breve análise provocativa sobre os elementos do saber docente do professor de história que são diferentes dos saberes para outras áreas, não se esgota. Nosso texto é apenas um curto momento de estudo sobre essa temática.

3. CONCLUSÃO

Uma das perspectivas para o ensino de história atual é superar o descompasso entre o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar. Seffner (2010) traz esse debate para um local pequeno na perspectiva de um espaço físico, porém torna-se gigantesco, em uma perspectiva social. No caso, o espaço em questão é a sala de uma. O local no qual o professor de história media a consciência histórica, no qual articula “o passado com as orientações do presente e com as

determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo” (ABUD, 2005, p 28). Conceito ministrado por meio de aulas.

A sala de aula é um local privilegiado de produção do conhecimento, como construção física e social singular, a academia deve se nutrir desse ambiente, pois, é ela que forma os professores. Por isso, deve assumir que a grande maioria dos recém-formados em história vão atuar na educação, e permitir que o curso de graduação em história se aproxime da educação e da pedagogia, ou seja, que o haja na prática uma relação entre os saberes curriculares, que são os conteúdos epistemológicos da disciplina. Como também os saberes da formação profissional, os conteúdos da ciência da educação e a pedagogia.

REFERENCIAS

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, [s.l.] Londrina, v. 11, p.25-34, 07 maio 2005. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*, 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013, 374 p.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS EM SALA DE AULA. *Revista Nupem*, Campo Mourão, v. 07, n. 13, p.169-191, jul. 2015. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/564/607>>. Acesso em: 23 maio 2019.

BATISTA NETO, José. A relação do professor com os saberes para o ensino. In *simpósio: Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História*. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Educação Formal e Não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 51-71.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação & Sociedade*, [s.l.] Campinas, v. 22, n. 74, p.11-26, 2001. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100002>. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 abr. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados, Campinas, SP, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 49º Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014. 143 p.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.
Freire, P.; Nogueira, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993, Vozes.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993, Vozes.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. Cap. 9. p. 157-164.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História, [s.l.] São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01881999000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Edições Est, 2010. p. 213-229.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2014, 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 9. Ed. Petrópolis, Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p.05-24, jan. 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU_RICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

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