

# La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos

*Selva Guimarães<sup>1</sup>*

## Resumen

El presente artículo reflexiona sobre algunos problemas y desafíos de la formación continuada a partir del panorama brasileño del siglo XXI, donde cambios sociales operan las transformaciones en el ámbito de la educación y en el trabajo del profesor. Como proceso permanente de aprendizaje la formación se desarrolla en la experiencia cotidiana, en diferentes tiempos y espacios educativos. Las prácticas escolares exigen de los profesores de Historia mucho más que el conocimiento específico de la asignatura, adquirido en la formación universitaria, requiere la articulación de diferentes saberes en el proceso educativo. La formación continuada de los profesores debe responder a las demandas, a los fenómenos sociales de nuestro tiempo, lo que representa un gran desafío para los educadores y para las instituciones formadoras en Brasil.

Palabras-clave: formación continuada, profesores de Historia, enseñanza y aprendizaje

## Abstract:

This paper aims to discuss some problems and challenges of the continued education in the tables of social change in which they operate changes in education and teacher's work in Brazil in the XXI century. As a permanent process of learning, the training develops in everyday experience, in different educational times

---

<sup>1</sup> Universidad Federal de Uberlândia, selva@ufu.br

## Reseñas

and spaces. The school practices require from History teachers much more than the discipline-specific knowledge acquired in university education, but the articulation of different skills in the educational process. The continued education of teachers should respond to the demands, the social phenomena of our time, which represents a major challenge for educators and training institutions in Brazil.

Keywords: continued education - History teachers - teaching and learning.

Al debatir sobre la formación docente, tratamos, fundamentalmente, de la construcción identitaria del profesor, de la profesora. Concordando con Nóvoa (1991), “estar en formación requiere una inversión personal, libre y creativa sobre caminos y proyectos propios, mirando la construcción de una identidad personal, que es también una identidad profesional”. Es decir, “la formación se construye a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de una identidad personal” (p. 70). La formación docente no se resume a una etapa de la vida escolar, no es una tarea exclusiva de determinados agentes, lugares y tiempos, pero se procesa a lo largo de la vida profesional de los sujetos. Lo que, por consiguiente, es algo permanente.

En los últimos años, estamos vivenciando un proceso de revisión, de crítica, de ampliación y de reconocimiento de diversos espacios, procesos, sujetos, saberes y prácticas formativas, de modos de enseñar y aprender a enseñar, de formarse, de hacerse profesor de Historia. Imbernón (2010), al hacer un balance sobre las perspectivas de formación de profesores, afirma que los últimos treinta años del siglo XX nos dejaron significativos avances que compartimos en Brasil: la crítica al modelo advenido de la racionalidad técnico-formadora; el análisis de los modelos de formación; el análisis de las modalidades y de sus potencialidades; el acercamiento de la formación a las instituciones educacionales; el mayor conocimiento de la práctica reflexiva, de proyectos de formación; la mayor teorización sobre el tema. (2010, p.8).

En algunos países el tema constituye objeto de discusiones que evidencian semejanzas y diferencias en relación a lo vivido por nosotros. En Latinoamérica, por ejemplo, destacamos las luchas políticas por la educación pública, por la valorización de los profesores; en la Unión Europea la discusión del Tratado de Bolonia. Numerosos estudios han presentado cartografías de la producción científica del intenso debate en el campo de la formación docente. Los estudios revelan no solamente un aumento considerable de las investigaciones acerca de tal temática – por ejemplo, el crecimiento del GT - Grupo de Trabajo – Formación de profesores de la ANPED – Asociación Nacional de Investigación en Educación en Brasil, como también la diversificación de los problemas de estudios, lecturas críticas sobre procesos, posibilidades y límites, problemas y contradicciones.

El debate sobre la formación de profesores de Historia en Brasil, al final del siglo XX, inspirado y articulado al movimiento académico internacional y a las políticas públicas educacionales se ha pautado, básicamente, alrededor de tres cuestiones: las Licenciaturas Cortas/Plenas en Estudios Sociales e Historia; las dicotomías bachillerato/licenciatura en Historia, teoría/práctica, y, finalmente, la elaboración/implementación de las Directrices Nacionales para los Grados Superiores en Historia y en Formación de Profesores para la Educación Básica después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9394/96. La centralidad del debate pendió, sobre todo, alrededor de un determinado lugar de formación de profesores de Historia, o sea, los cursos superiores de Historia que forman, certifican e identifican: el profesor de Historia.

En el siglo XXI, identificamos una continuidad y también una ampliación del movimiento académico y político acerca de la formación y de la profesionalización del profesor. Tal alargamiento representa el reconocimiento de otras perspectivas de análisis multi e interdisciplinarios, igualmente de la complejidad del pensamiento y de la realidad social, cultural y formadora en nuestro país. Implica adoptar el principio dialógico, compartir experiencias y romper con las formas jerarquizadas y

mecanicistas de organización de saberes y prácticas. Fueron repensados el concepto y el locus de formación, incluyendo los “entre lugares”, los espacios intersticiales e informales.

La formación y la profesionalización del profesor pasaron a situarse en el contexto social de los cambios en la producción científica, cultural, técnica, pedagógica y artística que cada día impactan más las formas de vivir, pensar, sentir y actuar de diferentes generaciones. Las nuevas tecnologías de comunicación, el rápido y diversificado acceso a las informaciones globales, las relaciones sociales vía redes sociales horizontales nos demandan nuevas maneras de educar y enseñar que no son más tareas exclusivas de los profesores y de las escuelas. La sociedad multicultural requiere el enfrentamiento a las prácticas discriminatorias y prejuiciosas, por lo tanto la necesidad de convivir y educar para la diversidad y las diferencias múltiples.

Para Nóvoa, los profesores reaparecieron en el siglo XXI, como elementos insustituibles no solo en la promoción de *aprendizajes*, sino también en la construcción de procesos de inclusión que respondan a los desafíos de la *diversidad* y en el desarrollo de métodos apropiados de utilización de las *nuevas tecnologías*. (2011, p.14). Acordamos con las concepciones de formación docente, ampliamente defendidas en el escenario nacional e internacional. La formación de profesores es un proceso educativo que no se inicia, ni se termina con la educación superior (sea en los cursos de grado, posgrado o perfeccionamiento). Como proceso de aprendizaje, se desarrolla en la experiencia cotidiana, en diferentes tiempos y espacios educativos, como, por ejemplo, en los espacios de ocio, en los teatros, cines, a partir de los medios de comunicación; en diferentes lugares de memoria, museos, bibliotecas, iglesias, sindicatos, en espacios de actividades formales y también en los informales. En el ejercicio de la profesión, en la práctica, en la experiencia del aula, el profesor también aprende y se forma. La formación es permanente y compleja. La identidad profesional docente es definida social e históricamente. Como es bastante obvio, pero me gusta repetirlo, nadie nace profesor, se hace profesor. Es un proceso inacabado. El “ser profesor”

es construido en la historia de vida, en el terreno de la experiencia personal y colectiva en determinados espacios y tempos históricos. (Zamboni y Guimarães, 2008; Guimarães et al, 2007; Vasconcelos, 2003)

La búsqueda de respuestas a nuestras inquietudes sobre la formación continuada de profesores de Historia tiene un objetivo: la educación escolar. La escuela, como espacio social, lugar de trabajo, terreno de conflictos, de formas culturales de resistencia, ejerce un papel fundamental en la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos. La historia y su enseñanza son, eminentemente, elementos formativos. Reconozco que tal formación no se da exclusivamente en la educación escolar, pero es en la escuela que experimentamos las relaciones entre la formación, los saberes, las prácticas, los discursos, los grupos y los trabajos cotidianos.

Es en la institución escolar que las relaciones entre los saberes docentes y los saberes de los alumnos se enfrentan a las demandas de la sociedad en relación a la reproducción, a la transmisión y a la producción de saberes y valores históricos y culturales. En ese sentido, las prácticas escolares exigen de los profesores de Historia mucho más que el conocimiento específico de la asignatura, adquirido en la formación universitaria. Lo que el profesor de Historia enseña y deja de enseñar en el aula va más allá de su especialidad. Así como lo que el alumno aprende. De ahí resulta la necesidad de articular diferentes saberes y espacios en el proceso de formación. La formación continuada de los profesores debe contestar a las demandas, a los fenómenos sociales de nuestro tiempo, lo que representa un gran desafío para los educadores y para las instituciones formadoras.

En los años 2000, convivimos con un sistema de formación inicial bastante heterogéneo, diversificado, que acomodó diferentes fuerzas e intereses. Diferentemente de décadas anteriores, en general, las instituciones formadoras buscan romper con las dicotomías y la desarticulación entre la preparación en Historia y la formación pedagógica, entre la enseñanza y la investigación, existentes en el interior de los propios

cursos de licenciatura y entre licenciaturas y bachilleratos. Se trata de una reinención permanente. A aquellos historiadores y educadores que se ocupan de la formación de profesores, de la formación de formadores de profesores, de la elaboración de currículos, no les está más permitido ignorar el papel del profesor de Historia. Esto proviene del reconocimiento de que no hay educación y enseñanza sin profesor. El profesor de Historia es una persona, un ciudadano partícipe en la Historia, así como la hace, también la sufre, la disfruta y la transforma.

En los años 1990, diversos estudios demuestran que en varios sistemas de educación escolar, tanto las críticas al fracaso o al malogro, como la fe y las expectativas de cambios en el sistema se concentraron, especialmente, en el profesor y en su formación. En Brasil, la formación del profesor surge tanto como “chivo expiatorio”, una de las principales causas del fracaso educacional brasileño, como “panacea”, fórmula milagrosa capaz de cambiar las prácticas en nuestras escuelas, mejorar la calidad de la enseñanza. Concordando con Perrenoud (1993, p. 94), “la formación no merece ni tal exceso de honor ni tal indignidad”; ella es parte de la lógica del sistema educativo, de los límites y contradicciones del proceso histórico. Este texto busca contribuir al debate de algunos problemas y desafíos de la formación continuada, no como elemento o fuerza exterior capaz de actuar sobre las prácticas, provocando cambios y alterando no solamente esas prácticas, sino sus resultados, mas discutirlos en el contexto de los cambios sociales en que operan las transformaciones en la educación y en el trabajo del profesor en Brasil.

### **Un desafío permanente**

He aquí lo que entendemos por formación continuada o permanente. Concordamos con Imbernón (2010), esto no significa, ni se reduce, al entrenamiento. Nos referimos a un curso o taller al que los profesores suelen asistir, sin que, muchas veces, hayan participado de la elección del tema, de los objetivos, de la planificación de la actividad. Nos resulta desconcertante la invitación a proporcionar este tipo de formación.

Nos cuestionamos sobre qué hacer, recibimos de la parte demandante (en general un gestor) total autonomía, como especialistas, para decidir “qué llevar” a los profesores en formación. O sea, el especialista externo que desconoce la realidad y los intereses de los profesores, de la escuela, de la región, va hasta ellos para tratar de problemas educacionales de forma genérica, sugerir modelos, “teorías”, estudios, metodologías, en fin, soluciones genéricas “válidas” para que sean aplicadas en contextos muy diferenciados.

En contrapartida a ese tradicional concepto de formación continuada identificada como actualización didáctica, científica y psicopedagógica de profesores, comparto con una propuesta de formación continuada, centrada en cinco líneas o ideas de actuación, defendida por Imbernón (2010, p.49):

- a) La reflexión práctico-teórica del docente sobre su propia práctica, mediante un análisis de la realidad educacional y social de su país, su comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad de los profesores de generar conocimiento pedagógico por medio del análisis de la propia práctica educativa.
- b) El intercambio de experiencias escolares de vida, etc. y la reflexión entre individuos iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educacional y aumentar la comunicación entre los profesores.
- c) La unión de la formación con un proyecto de trabajo, y no al revés (primero realizar la formación y después el proyecto).
- d) La formación como arma crítica contra prácticas laborales, como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc. y contra prácticas sociales, como la exclusión y la intolerancia.
- e) El desarrollo profesional de la institución educacional mediante el trabajo colaborativo (...). Posibilitar el pasaje de la experiencia de innovación aislada y celular para la innovación institucional.

Por esta razón es necesario repensar el papel del profesor. La formación y la actuación de profesionales de la educación ocupan una posición estratégica, pues existe el consenso que los proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza dependen de la “aptitud pedagógica” de los profesores. De ahí que es necesario que amplíemos la discusión, para que podamos, finalmente, romper con las viejas ideas de “reciclaje”, “formación” y recalificación. Actualmente, pensar la formación docente implica pensar simultáneamente los ejes de la estructuración del desarrollo profesional docente: formación inicial (cursos de licenciatura) y formación continuada, condiciones de ejercicio del trabajo docente (materiales, carga horaria, salarios) y carrera.

Uno de los caminos de muchos profesores de la educación primaria que buscan la formación permanente en Brasil es el *posgrado lato y stricto-sensu*. En relación a los programas de maestría y doctorado, es necesario decir que el enfoque, la cultura formadora allí instalada no es de/para la docencia. El posgrado es considerado un ambiente de producción científica. El posgrado *stricto sensu* en Brasil es un lugar de realización de investigación científica para profesores y alumnos. Severino (2002) nos recuerda que incluso el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educacional tiene como finalidad desarrollar investigaciones, crear nuevos conocimientos y hacer progresar la ciencia en el área. El autor explica que, aunque existan preocupaciones sobre la formación docente, ese proceso pasará “necesariamente por una práctica efectiva de investigación científica”. Concluye Severino: “es preparando el buen investigador que se prepara el buen profesor universitario o cualquier otro profesional”. (2002, p.69).

La formación académica en el nivel *stricto-sensu* (maestría y doctorado) es una exigencia para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior. A L.D.B - Ley 9394/96 establece para las universidades, en el ítem III del artículo 52º, la exigencia de “un tercio del cuerpo docente por lo menos, con titulación académica de maestría o doctorado”. Además, los planes de estudio de carreras universitarias y las políticas y proyectos de las agencias de fomento a la investigación y al posgrado estimulan la

calificación de los profesores en los programas de posgrado. Por otro lado, la LDB establece en el art.62° que “la formación de docentes para actuar en la enseñanza reglada se hará en nivel superior de licenciatura, de grado pleno (...)”. Así, los planes de carrera docente de la educación básica, instituidos por los varios entes federativos de Brasil poco estimulan o propician la calificación de los profesores de la educación básica en el posgrado *stricto-sensu*. Además de las dificultades institucionales, es necesario considerar que los docentes reciben en estos cursos una formación, exclusivamente, volcada a la investigación científica, como analizado anteriormente. Las demás dimensiones formativas, igualmente importantes y necesarias a la actividad docente en los tres niveles de enseñanza no son objeto ni finalidad de los programas de posgrado.

En el caso específico de la formación continuada de los profesores de Historia desde los años 1990, hemos discutido algunos problemas que considero subsisten en Brasil. Reiteramos la necesidad de enfrentarlos como uno de los desafíos a las políticas públicas educacionales en programas y proyectos desarrollados en Brasil:

- 1) El aumento considerable de las exigencias al profesor no acompañado de mejoras en las condiciones de trabajo y de preparación. El profesor de Historia asume innúmeras tareas pedagógicas, administrativas, de orientación sexual, psicológica, tareas de integración social con la comunidad y muchas otras. ¿Los cursos de formación continuada – que son también nuevas exigencias y obligaciones que el profesor debe realizar – han alargado la formación, preparándolo para asumir esas nuevas tareas? ¿Está el profesor siendo motivado y remunerado adecuadamente para continuar especializándose?
- 2) La formación de la conciencia histórica del alumno, como es sabido, no se da solamente en la escuela, sino también en otros espacios, por otros agentes y medios de socialización. Lo que se percibe es una inhibición gradual de esos agentes – la familia, por ejemplo, pasa cada vez menos tiempo con el niño (Esteve 1991, pp. 100-101). Los movimientos sociales organizados vi-

ven también un momento de redefinición. Así que el profesor de Historia tiene, hoy, mayores responsabilidades educativas. ¿En qué forma los actuales agentes y proyectos de formación continuada enfrentan la relación con otros agentes socializadores? ¿El profesor de Historia y los formadores, también profesores de Historia y educadores, están combatiendo tal problema?

- 3) Con el desarrollo acelerado de los medios de comunicación de masas, se hace imprescindible la utilización de nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia, redimensionando el papel del profesor y el concepto de fuentes históricas. ¿Cómo abordar la historia inmediata y estos nuevos lenguajes? ¿Los formadores han incorporado estos nuevos lenguajes? ¿Cómo?
- 4) Convivimos con un sistema escolar en el que coexisten una pluralidad de concepciones de educación y enfoques de Historia. Ya no existe un consenso social sobre los objetivos y los valores que la escuela deba desarrollar. De la misma manera, vivimos en una sociedad democrática, pluralista y desigual. No hay consenso en torno al currículo, la concepción de Historia a ser enseñada. A veces, ni la misma unidad escolar logra elaborar una propuesta de enseñanza de Historia, debido a la diversidad de concepciones. ¿Las acciones de formación continuada tienen en cuenta esa diversidad? ¿Cómo vamos a romper con el monopolio y la dominación de grupos que detienen las mismas ideas, en los espacios formadores? ¿Por qué gestores educacionales y especialistas, muchas veces, continúan planeando la formación continuada sin considerar los intereses y necesidades de los profesores?
- 5) El aumento de responsabilidades y la pluralidad de concepciones acentuó las contradicciones del profesor en el ejercicio de su función. Muchos profesores de Historia no tienen claro los diferentes abordajes, no logran asumir una línea de actuación y justificar la propia opción de trabajo. Eso hace que el profesor

de Historia y la enseñanza practicada en varias escuelas reciban, hoy, muchas críticas. ¿De qué manera la formación continuada puede posibilitar una mejor comprensión de los diferentes abordajes y metodologías contribuyendo para la definición de propuestas por parte de los profesores?

- 6) Los cambios en los contenidos, derivados de las nuevas investigaciones (historiográficas y educacionales) instalan situaciones de inseguridad y recelo. ¿Qué historias enseñar? ¿Cómo abandonar determinados contenidos para la inclusión de los nuevos? ¿Qué oferta curricular seguir? ¿Qué libros didácticos adoptar? ¿En ese caso, no sería más adecuado para la formación continuada romper, como conceptúa Perrenoud (1993, pp. 196-197), con el “realismo conservador”, y asumir el “realismo innovador”? ¿O mejor, dejar de preparar el profesor para la “escuela del pasado” o “del futuro”, para la enseñanza de Historia que ha de venir, y formar el profesor a partir de la y para la práctica “en el mundo real” en que está inserto? ¿No sería provechoso empezar esa discusión por el “currículo real, vivido”, construido por los profesores en el cotidiano, considerando seriamente su poder de creación e interpretación?
- 7) Las proposiciones metodológicas se chocan con la escasez de material en nuestras escuelas, fuentes para el proceso de enseñanza. La adopción de nuevas metodologías depende, en gran medida, del voluntarismo del profesor que individualmente investiga, paga y confecciona el material utilizado. ¿Cómo presionar el Estado, gran aval del sistema de enseñanza, y las instituciones privadas, para que los proyectos de formación continuada tengan como uno de sus pilares la producción y la adquisición de materiales? ¿Hay conciencia, por parte del profesor, de esa real necesidad?
- 8) Son visibles los cambios en las relaciones profesor-alumno, el clima de indisciplina reinante en muchas escuelas. Estos cambios afectan particularmente el trabajo de profesores del área de Humanidades, como Historia y Geografía. ¿En qué forma los

- proyectos de formación continuada pueden contribuir al fortalecimiento psicológico y afectivo del profesor para enfrentar relaciones conflictivas y, a veces, violentas en nuestras escuelas?
- 9) Hay una inseguridad generalizada entre los profesores de Historia en cuanto a las formas de evaluación del aprendizaje. Muchos instrumentos aún son utilizados en total contradicción con la enseñanza practicada en el salón de clase. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos en Historia? ¿Cómo incentivar y aumentar las investigaciones en el área de evaluación en la enseñanza de Historia? ¿No sería el caso de invertir en prácticas de formación – investigación-acción – que puedan producir nuevos conocimientos sobre evaluación en Historia?
  - 10) ¿Cómo cambiar la práctica nociva que aún confunde la copia de libros con “investigación”, en el cotidiano del aula? Enseñar historia desde una perspectiva crítica y formativa implica desarrollar el ejercicio de la reflexión, de la creatividad y de la criticidad. Considerando que algunos cursos de Licenciatura no preparan el profesor para el ejercicio de la producción de conocimiento, ¿no sería hora que la formación continuada invierta, efectivamente, en la formación del profesor-investigador, o sea, aquel profesor que, como defendía Fenelon (1983, p. 29), “tenga la investigación, el descubrimiento como base de su enseñanza”?
  - 11) La sociedad multicultural y global en que vivimos nos coloca frente a la cuestión de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, etc. ¿Cómo realizar un trabajo pedagógico de formación permanente en una perspectiva crítica, multiculturalmente orientada, que favorezca, por ejemplo, el estudio de la historia y de las culturas afro descendientes e indígena en Brasil?

Entendemos que las políticas públicas, los programas y proyectos de formación continuada de profesores de Historia deben considerar al profesor de Historia como alguien que domina no solamente el proceso de construcción del conocimiento histórico, pero, sobre todo un conjunto de saberes y mecanismos que posibilitan la socialización y la re-

creación de saberes dentro de los límites de la institución escolar. La idea de que para ser profesor de Historia, es decir, un “buen profesor de historia”, es necesario apenas saber Historia debe de ser superada por las instituciones formadoras. Hoy, se busca la dilución de la dicotomía forma/contenido, toda vez que no es posible concebir una metodología de enseñanza alejada de la producción del conocimiento específico. Por lo tanto, lo que se propone es la superación del individualismo y la comprensión de la totalidad del acto de conocer. Saber alguna cosa ya no es suficiente para la enseñanza, es necesario saber enseñar y construir condiciones concretas para el aprendizaje.

En el universo de nuestras perspectivas para la enseñanza de Historia, la formación continuada del profesor no responde a “fallos” de su formación original, pero a la necesidad – común a diferentes profesionales – de estar integrado a la dinámica de producción en su campo de conocimiento. Esto es posible de varias maneras, desde la participación en cursos y encuentros hasta la lectura de publicaciones pertinentes y mediante el diálogo con colegas de trabajo. Los beneficios personales y profesionales asegurados por esa formación se desdoblán en buenos resultados de trabajo con los alumnos, garantizando un aprendizaje dinámico en diálogo con la complejidad de las experiencias estudiadas y del saber en producción (Silva y Guimarães, 2007, p.128)

La formación y la actuación del profesor en el salón de clase son resultantes de múltiples determinaciones y relaciones, de voluntades/responsabilidades individuales y colectivas, de la obligación institucional del Estado y de la sociedad. En la actualidad, los desafíos de la formación, de la profesionalización, de la acción docente constituyen problemas complejos y, en este sentido, demandan políticas sistémicas capaces de enfrentar las múltiples dimensiones de los problemas (Guimarães, 2012). Una de las medidas del Ministerio de la Educación sobre la política fue la institución de la Red Nacional de Formación Continuada de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica Pública, por medio de la Portaria no. 1.328, de 23 de septiembre de 2011. Lo que se espera es, en realidad, la valorización del papel creativo y cons-

tractivo del profesor en el proceso de planeamiento, decisión e intervención en los proyectos de formación, posibilitando la integración, de forma activa y dinámica, de los conocimientos, dimensiones de la experiencia, de las situaciones prácticas, del mundo académico y de la realidad socio histórico y cultural que estamos viviendo.

## Conclusión

Nos adherimos a las voces de aquellos que defienden el aprendizaje docente, de modo permanente, como elemento constitutivo, inherente al desarrollo profesional de los profesores. Esto presupone reconocer y luchar por la perspectiva que articula la llamada formación inicial en los Cursos Universitarios a la historia de vida de los sujetos, a la experiencia, a la formación en los diferentes espacios y tiempos a lo largo de la vida del sujeto. Se trata de un desafío teórico, pedagógico, pero, sobretodo político, ya que cualquier proyecto de formación permanente en Brasil dependerá de una política de revalorización de la profesión de profesor.

En definitiva, es necesario formar permanentemente los profesores, pero luchando para que el desarrollo personal y profesional del profesor signifique también cambios concretos en el sistema educacional brasileño. Hoy, el historiador que elige enseñar, para desarrollar su oficio en el salón de clase, debe tener conciencia de la ambigüedad de la profesión: ocupa una posición estratégica y, al mismo tiempo, aparentemente desprovista de saberes; vive cotidianamente el dilema entre la autonomía profesional y la amenaza de la proletarización. Por lo tanto, “ser profesor”, “hacerse profesor” de Historia, ejercer el oficio es vivir la contradicción, es ejercitar la lucha, enfrentar la heterogeneidad, las diferencias sociales, económicas y culturales en el cotidiano de los diferentes espacios educativos.

## Referencias

- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 93-124.
- FENELON, D. R. (1983).\_A formação do profissional de História e a realidade do\_ensino\_ *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, pp. 24-31.
- GUIMARÃES, S.(1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_ (2010).O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91 228, p. 390-407.
- \_\_\_\_\_.(2012) *Didática e prática de ensino de História*. 13ª ed.revista e ampliada. Campinas: Papirus.
- IMBERNON, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LAUTIER, N.. *Enseigner L`histoire au lycée*. Paris: Armand Colin/ Mas-son, 1997.
- NÓVOA, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola\_*Inovação, 4(1). Lisboa.
- NÓVOA, A. (org.) (1991a). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- SILVA, M.; GUIMARÃES, S.(2007). *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus.

## Reseñas

SEVERINO, A, J. (2002). Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L;MACHADO, A,M, N.(Orgs). *A bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. da UFSC, p.67-88.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Orgs.) (2008). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas SP: Papirus.