



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADRIANA CERQUEIRA DA CRUZ

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS EM AMARGOSA/BA

AMARGOSA-BA
2019

ADRIANA CERQUEIRA DA CRUZ

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS EM AMARGOSA/BA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Drº Fernando Henrique Tisque dos Santos.

AMARGOSA-BA
2019

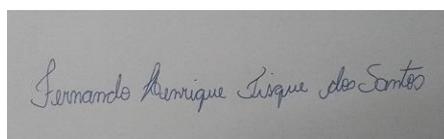
ADRIANA CERQUEIRA DA CRUZ

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM AMARGOSA/BA

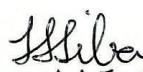
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA



Fernando Henrique Tisque dos Santos (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB


SIAPE: 1528520

Fátima Aparecida da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Mariana Martins de Meireles
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico este trabalho a todos aqueles
que em meio à adversidade ainda se arriscam a
sonhar.

AGRADECIMENTOS

“Ninguém constrói nada sozinho”. Li esta frase em uma das muitas pesquisas que tive que realizar para a conclusão deste trabalho e, como num filme, deparei-me lembrando de como foi chegar até aqui. Quantos laços feitos e desfeitos, quantos sorrisos, abraços e emoções compartilhadas com pessoas que durante esses anos de UFRB se tornaram colegas, amigos e confidentes. Nessa empreitada que traçamos chamada vida conhecemos muitas pessoas que nos ensinaram a amar, compartilhar e abraçar. São através desses ensinamentos que vamos descobrindo aquelas pessoas que irão te ajudar a construir “coisas”.

Assim foi minha caminhada ao longo desses anos. Primeiramente, agradeço a minha família. Essa é a base na qual posso me apoiar sempre que precisar. Aos meus amigos mais próximos, aqueles que, junto comigo viveram as emoções, anseios e agonias da graduação. Daiane Lopes, Isadora Silva e Mony Dantas, nosso quarteto realmente era, é, e sempre será fantástico. Laísa Araújo e Leisandra Araújo, muito bom ter vocês comigo durante esse percurso. Sentirei falta das “brigas em dia de supermercado por conta do papel higiênico”. Não poderia deixar de mencionar Cristina Santos, a companheira de trabalhos nos cursos online. Mulher, guerreira e admirável. É meninas, sorrimos, choramos e vencemos. E o mais importante, ninguém soltou a mão de ninguém! Meu muito obrigada.

Agradeço com muito carinho as professoras que aceitaram contribuir com este trabalho, Fátima Aparecida da Silva e Mariana Martins de Meireles que por meio dos seus relatos, ofereceram riquíssimas informações para efetivação do mesmo.

Agradeço também, meu orientador, Dr^o. Fernando Henrique Tisque dos Santos. Obrigada por caminhar junto comigo. Suas orientações foram muito importantes ao longo desse tempo em que deveríamos estar de “férias”. Muito obrigada pelo seu carinho e atenção. E que fique aqui registrado o meu reconhecimento e respeito pela qualidade e seriedade com a qual orientou este trabalho.

Assim, termino agradecendo a Deus por todas as graças e bênçãos que concedeste a mim. Pelas pessoas maravilhosas e humanas que cruzaram meu caminho, que fizeram e fazem parte dessa intensa jornada chamada vida.



A memória é a consciência inserida no tempo.

(Fernando Pessoa)

CRUZ, Adriana Cerqueira. Representações de professoras sobre o ensino de história nas séries iniciais em Amargosa - Bahia. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Bahia. 2019.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender quais as representações de professoras sobre o ensino e História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de Amargosa/BA. Para o desenvolvimento da pesquisa foram escolhidas três professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município que possuem Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo importante ferramenta para ajudar na compreensão de fenômenos de uma determinada área possibilitando reflexões e possíveis intervenções sobre vários aspectos educacionais e sociais. Utilizou-se a opção metodológica a História Oral Temática, a qual a partir da entrevista busca-se preservar e debater as diferentes formas de conhecimento que foram silenciadas ao longo da História em detrimento das fontes escritas e oficiais. Para a produção das fontes orais, utilizou-se a entrevista, a qual é possível evidenciar temas com maior liberdade para o entrevistado narrar suas memórias, permitindo-o navegar em suas lembranças e contribuir ainda mais para o enriquecimento da pesquisa. Dessa maneira, o trabalho é baseado nas discussões teóricas de representações de Roger Chartier (1988, 1991) e memória coletiva de Maurice Halbwachs (2003). As representações são constituídas de acordo com o modo que se percebe uma determinada realidade, seja ela elaborada por meio de obras ou questões simbólicas por meio de várias determinações sociais. A memória apresenta-se individualmente e/ou coletivamente, ambas estão atreladas, mas cada sujeito tem determinado ponto de vista com relação a ela. As reflexões aqui apresentadas colaboram para o debate em torno da formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, bem como, possibilitou pensar a função dos documentos curriculares para o ensino de História, suas intencionalidades e fins. Relacionar os relatos das professoras sobre suas trajetórias escolares, de formação profissional e suas práticas para compreender o que entender ser a função do ensino de História. Por meio das análises pode-se perceber que ensino de História é reconhecido pelas professoras como conhecimento capaz de formar a consciência crítica dos alunos e importante ferramenta de transformação social. Suas representações e trajetórias vivenciadas influenciam diretamente nas concepções e significações a respeito do que as mesmas pensam sobre o ensino de História nos anos iniciais. Nesse sentido, contatou-se a necessidade de ampliação dos estudos sobre o ensino de História, uma vez que, o mesmo possibilita a participação, análise, reflexão e crítica dos diferentes grupos sociais existentes.

Palavras-chaves: Ensino de História, Representações, Memória, Anos Iniciais.

CRUZ, Adriana Cerqueira. **Representations of teachers on the teaching of history in the initial series of Amargosa – Bahia.** Undergraduate thesis in Pedagogy. Federal University of the Recôncavo of Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

ABSTRACT

This study has the objective of to comprehend which are the representations of teachers about the history teaching in initial years of Elementary School in Amargosa/BA. We chose three teachers to develop the research. They have a licentiate in pedagogy and they teach in initial years of Elementary School in the town. This research has a qualitative approach. This is an important tool to help in comprehending the phenomenon of a certain area. And it allows reflections e interventions over several educational and social aspects. This study utilized the methodology Thematic Oral History which from the interview searches to preserve and discuss the distinct forms of knowledge that were silenced throughout History to the detriment of the written and official sources. It utilized the interview to the production of oral sources. This tool allows noting themes and it gives more liberty for the person who is interviewed while he is narrating his memories. The interview allows the interviewee to remember his memories and it contributes to the enrichment of research. That way, the study is based in theoretic discussions of representations by Roger Chartier (1988, 1991) and collective memory of Maurice Halbwachs (2003). The representations are constituted according to the way one perceives a certain reality, that can be elaborate by works or symbolic questions throughout several social determinations. The memory is showed individually and/or collectively, and both are connected but each interviewee has a unique viewpoint over the memory. The reflections showed here collaborate to the discussion about the teacher training for the initial years of Elementary School, as well as it allowed to think the function of the curriculum documents to the teaching of history, its intentions, and ends. It makes relation of the teachers' reports about their school trajectories, their professional formations e their practices to comprehend what they understand by the function of History teaching. Through the analysis, it is possible to notice the constant predominance of a History teaching represented by traditional and critical conceptions. Both recognize History as knowledge to form the student critical awareness. In this way, the representations and experienced trajectories have influenced and still directly influence the conceptions and meanings about what they think of the History teaching in initial years of Elementary School. So, it was found the necessity to expand studies about History teaching, once it allows the participation, analyses, reflection, and critic of the different existent social groups.

Keywords: History teaching, Representations, Memory, Initial years

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras

CFP - Centro de Formação de Professores

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

LOM - Lei Orgânica Municipal

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPA - Plano Plurianual

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Roteiro de entrevistas.....	28
QUADRO II: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	29

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: DIMENSÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS	18
2.1 HISTÓRIA E SUAS CONCEPÇÕES: NOVAS FONTES E ABORDAGENS.	19
2.2 A HISTÓRIA DA HISTÓRIA ORAL: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.	21
2.3 OS ASPECTOS TÉCNICOS DA PRODUÇÃO DA FONTE ORAL E A RELAÇÃO ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO.	25
2.4 HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES COMO IDEIAS E AÇÕES DOS INDIVÍDUOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MUNDO.	33
3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATES EM TORNO DA FUNÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E DE PEDAGOGIA	39
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: CURRÍCULO, METODOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
3.1 POLÍTICAS CURRICULARES E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	48
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E IDEIAS SOBRE A FUNÇÃO DA DISCIPLINA.	56
3.3 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA.	60
4. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, DE FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	65
4.1 RETOMANDO O DEBATE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	66
4.2 AMARGOSA/BA, UM PEDACINHO DO BRASIL.	68
4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS.	71
4.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: AS PROFESSORAS E SUAS MEMÓRIAS.	73
4.5 INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA.	74
4.6 MODELO DE “BOM” PROFESSOR.	75
4.7 ENSINO TRADICIONAL E A HISTÓRIA.	77
4.8 ESCOLA E IDENTIDADE	79
4.9 PROFISSÃO DOCENTE E ASCENSÃO SOCIAL.	81
4.10 FORMAÇÃO SUPERIOR E EXPERIÊNCIA DOCENTE.	84
4.11 FORMAÇÃO SUPERIOR E ENSINO DE HISTÓRIA.	86
4.12 CURRÍCULO E PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6. REFERÊNCIAS	97
7. APÊNDICES	102

1. Introdução

“O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso.”

(HALBWACHS, 2003, p.28)

A frase de Maurice Halbwachs nos possibilita a discussão sobre memória e como a mesma se faz necessária a medida que as experiências dos indivíduos são importantes na produção de fontes orais e construção da realidade social. Nesse sentido, o presente trabalho intitulado *Representações de professoras sobre o ensino de História nos anos iniciais em Amargosa/Ba* nasceu de inquietações a respeito de como as professoras formadas em Pedagogia compreendem ser a função do ensino de História nesse nível de ensino. Partimos do pressuposto de que suas experiências sociais e na disciplina durante sua trajetória escolar, na graduação e no exercício da profissão são constituidoras de suas ideias de História e das finalidades do ensino de História na escola pública.

A História, desde que inserida como disciplina escolar no século XIX, ganhou sua importância para a construção da identidade nacional. Seu ensino buscava despertar nos jovens o patriotismo cívico fortemente influenciado pela religião. O ensino de História esteve, portanto, atrelado à interesses políticos dos grupos dominantes, sendo um instrumento de doutrinação e controle social: “(...) deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso.” (BITTENCOURT, 2009, p.64).

O nascimento da História como disciplina oficial nos currículos do Brasil coincide com a criação do curso secundário ao mesmo tempo em que acontece a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, e a inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Este se encarregou de pensar a identidade nacional do país. Os historiadores vinculados a essa instituição foram os primeiros professores de História do Colégio D. Pedro II. A narrativa Histórica e os seus programas de ensino eram referências para a História do Brasil a ser ministrado nas escolas brasileiras. (ABUD, 2011).

A partir de então, o ensino de História tem sido demarcado por interesses políticos, uma característica que se mantém legitimada nos currículos presentes nas escolas até os dias atuais. É com base nesse currículo que ideologias foram construídas a fim de fazer a

manutenção do Estado. Uma estrutura vigente que determina os saberes que serão transmitidos à classe popular. Diante disso, compreender os caminhos e debates que giram em torno da disciplina, desde sua criação até os dias atuais, nos ajuda a entender como a mesma tem sido desvalorizada nos currículos escolares. (ABUD, 2011)

Uma das principais mudanças ocorridas na educação e que teve forte influência no ensino de História foi a mudança que ocorreu na constituição de 1964, na qual o Estado ficou desobrigado do financiamento da educação. Nesse sentido, tem-se uma diminuição de investimento no ensino público e aumento gradativo de estabelecimentos privados, além das reformas, principalmente a universitária, que reconfiguraram todo o cenário educacional brasileiro. Assim, o ensino de História sofreu uma série de mudanças: os professores perdem a autonomia em detrimento de um currículo que visava a segurança nacional e o desenvolvimento econômico, os quais eram os pilares do governo militar; professores subordinados a supervisores; precarização do trabalho e da formação com a criação dos cursos de licenciatura de curta duração e o controle sobre os materiais utilizados em sala de aula. A História foi se esvaziando do seu sentido, e logo, retirada dos currículos escolares, sendo substituída, juntamente com a Geografia, por Estudos Sociais. Todavia, as inquietações e debates por parte de professores e instituições não se renderam totalmente ao ensino moral e cívico da época e contribuíram para que as mudanças necessárias, tanto no ensino, quanto na legislação acontecessem. (FONSECA, 2003)

Nesse sentido, a motivação para realizar tal estudo surge durante minha experiência como professora durante o ano de 2017. As angústias que vivenciei ao deparar-me com uma estrutura curricular a qual privilegiava o ensino de Português e Matemática, deixando outras áreas do conhecimento em condições de disciplinas secundárias. A escolha pela disciplina de História deu-se a partir das dificuldades encontradas para realizar determinadas atividades práticas. Ao preparar uma aula sobre fontes históricas, solicitei dos alunos alguns objetos e/ou fotos antigas para compartilharem suas histórias e origens com os colegas. Logo, no dia do planejamento junto aos outros colegas, percebi que metade do meu planejamento teria que ser refeito, caso contrário, eu não teria tempo o suficiente para desenvolver os conteúdos de Português e Matemática, que estavam programados para aquela semana. Percebi que os professores mais velhos na casa tinham um ritmo de planejamento e isso também me inquietou. As aulas de Histórias eram praticamente reduzidas a acompanhamento do livro didático, textos ou imagens para

análises. E assim ocorreu em outros momentos e ocasiões ao longo do ano, uma ênfase dada a leitura, escrita e Matemática, enquanto outras áreas do conhecimento, História, Geografia e Ciências são suprimidas em uma carga horária reduzida.

Tal fato apresenta-se como uma particularidade para os professores, visto que, esse não tem formação na área de História. Os currículos das universidades apresentam lacunas com relação as especificidades e formação desses profissionais para os anos iniciais, ainda que, esses professores tenham contato com a disciplina Metodologia do Ensino de História durante sua formação verifica-se uma desarticulação entre os saberes ensinados e os saberes necessários para tal modalidade em questão. Diante disso, Oliveira 2003, destaca que, ao analisar essas particularidades é possível compreender das possibilidades e limitações do ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais.

Ao ter contato com a disciplina Ensino e Aprendizagem de História, tive a oportunidade de parar para refletir sobre a História e, principalmente, sobre o Ensino nos anos iniciais. Até então esperava da disciplina uma espécie de manual da História na qual fossem apresentadas estratégias e modelos de atividades para serem trabalhados em sala de aula. Logo, a disciplina se apresentou com outra perspectiva e concepção, a ideia de construir conceitos históricos a partir de vivências e memórias foram sendo apresentados ao longo da disciplina, através de leituras e reflexões sobre conceitos já enraizados por nós durante todo um percurso escolar marcado por práticas engessadas. A partir dessas reflexões foi possível compreender na prática como o conhecimento histórico pode ser despertado e estimulado no sujeito e como é possível construir esse conhecimento a partir da nossa realidade.

Essas situações despertaram o anseio em pesquisar sobre o ensino de História: Quais as representações que as professoras têm sobre a História e o seu ensino? Como pensam ser a função e o objetivo de formação das crianças nessa disciplina? Como foram suas experiências com essa disciplina em sua trajetória escolar e como elas, resgatadas pela memória, podem contribuir com suas ideias sobre a disciplina? Quais suas experiências sobre o debate do ensino de História na graduação? Como narram suas práticas no ensino de História?

Mediante tais motivações supracitadas, a problemática central que move este trabalho é: Quais as representações de ensino de História de professoras que atuam nos anos iniciais, do ensino fundamental I no município de Amargosa- Bahia?

Para melhor compreender a questão norteadora do trabalho, sistematizou-se o objetivo geral que consiste em: Compreender as representações de ensino de História de professoras que atuam nos anos iniciais, do Ensino Fundamental I no município de Amargosa- Bahia. Para tanto, o mesmo, foi delimitado em dois objetivos específico, que buscam:

- Identificar qual é a concepção de História que permeia as ideias e práticas de ensino dos professores do Ensino Fundamental I no município de Amargosa, a partir de suas narrativas.
- Refletir como estas professoras organizam o currículo e suas práticas de ensino, a partir de suas experiências de vida, escolares, na formação inicial e na prática profissional.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e para o seu desenvolvimento utilizou-se a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, na perspectiva da História Oral temática. As entrevistas foram realizadas com três professoras que atuam na rede municipal de ensino e lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.¹

Todas as professoras fazem parte do quadro de funcionários da mesma escola, esta opção se deu devido a aproximação durante as experiências de estágio e intervenções realizadas em alguns períodos durante o ano letivo. O contato com os professores e a escola possibilitou conhecer de perto as dificuldades e os desafios diários que estão em volta da educação, além de, conhecer de perto o trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas. Após a seleção da escola e professores a serem entrevistados elaborou-se o roteiro para as entrevistas, semiestruturadas, o mesmo baseado num projeto inicial o qual abrange todos os aspectos da pesquisa. A partir das informações obtidas foi possível a síntese e reflexão sobre as representações do ensino de História dessas professoras. Além da produção das fontes orais tivemos acesso a outros materiais que nos serviram como fonte para o estudo. As professoras permitiram que eu tivesse acesso ao livro didático apenas na escola. Tiramos algumas fotografias para registrar os conteúdos e a apresentação

¹ Este trabalho de pesquisa vincula-se ao projeto de Pesquisa coordenado pelo Prof.º Drº Fernando Henrique Tisque dos Santos “Ensinar História nas séries iniciais: formação de professores, currículos e práticas escolares na região do Vale do Jiquiriçá (BA)” do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

do livro na qual se apresenta a proposta para o ensino de História e o plano de curso com os objetivos e conteúdos para o ensino de História.

Este trabalho está estruturado em três capítulos nos quais: o primeiro capítulo apresenta-se os caminhos metodológicos que foram percorridos para a realização deste trabalho. Uma breve apresentação e contextualização da metodologia utilizada, nesse caso, a História Oral, cuja sua centralidade encontra-se nas entrevistas. Do mesmo modo apresentamos os aspectos técnicos para elaboração das fontes orais, a relação de entrevistador e entrevistado, roteiro de entrevista e caracterização dos sujeitos participantes. Como aporte teórico utilizou-se as contribuições de Ludke e André (1986); Mehihy (2000; 2011; 2017); Alberti, (2004; 2013); Godoy, (1995); Haguette (1992). Ainda neste capítulo apresentamos os conceitos de memória e representação, os quais foram fundamentais no processo de construção e análises deste trabalho. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições teóricas Maurice Halbwachs (2003) e de Roger Chartier (1988; 1991).

No segundo capítulo, apresenta-se uma abordagem sobre a trajetória do ensino de História no Brasil a partir da sua constituição enquanto disciplina escolar. Além disso, procuramos situá-la na conjuntura política da época com o objetivo de compreender como se deu essa inserção nos currículos das escolas brasileiras, quais concepções, ideologias, permeavam esse currículo, bem como as práticas metodologias e principalmente os debates em torno da formação de professores. Ainda neste capítulo, resgatamos alguns dos principais documentos normatizadores da educação, bem como suas propostas e objetivos curriculares para o ensino de História. As contribuições teóricas foram ancoradas em Nadai, (1993); Fonseca, (2003); Oliveira, (2003); Gusmão (2004); Cainelli, (2008); Bittencourt, (2009); Abud, (2011), (2012); Telles (2015); Santos (2016).

No terceiro capítulo apresentamos os perfis dos sujeitos da pesquisa, baseado nos dados obtidos através das entrevistas e as reflexões sobre o ensino de História, por meio dos relatos de experiências das professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para análises das narrativas as contribuições foram feitas a partir de Chartier (1988, 1991) e Halbwachs (2003) Monteiro (2007); Cainelli e Sanches, (2008).

E por fim, as considerações finais, que discorrem sobre observações e impressões a respeito das análises feitas sobre as narrativas das professoras, além de, uma breve retomada as discussões metodológicas referente a pesquisa em seus aspectos técnicos e teóricos.

Nesse sentido penso ser necessário a reflexão sobre o ensino de História, pois a “ausência de discussões na formação inicial sobre o ensino de História contribui para as dificuldades que o ensino da disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental.” Cainelli; Sanches (2005, p. 151). Entendemos nesse trabalho que a disciplina de História é um lugar de conhecimento capaz de levar os sujeitos a uma reflexão crítica sobre nosso lugar no mundo. Espera-se que trazer reflexões sobre o lugar do ensino de História nas escolas e como o mesmo é importante para construir nossas identidades e representações de sociedade e de mundo.

**2. A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA:
DIMENSÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS**

2.1 História e suas concepções: novas fontes e abordagens.

O Positivismo² foi um paradigma científico que, hegemônico na produção científica na Europa no século XIX, lançou seus alicerces na produção do conhecimento histórico. Foi nesse momento que a História recebeu o reconhecimento científico. Estabeleceu-se uma metodologia inspirada no empirismo³ científico das ciências naturais e exatas para validar a narrativa produzida pelos historiadores. Esta privilegiava a investigação de fontes oficiais, ou seja, que estivessem aos cuidados da guarda dos Estados nacionais. A produção do conhecimento histórico estaria fundamentada na análise das fontes, que deveria seguir os princípios da neutralidade do historiador diante dos fatos. Eliminar qualquer manifestação de subjetividade individual do pesquisador tornou-se a premissa que garantiria uma narrativa livre de interferências ideológicas.

Dentro desse modelo, a validade do conhecimento histórico produzida deveria comprovar os fatos históricos, privilegiaria uma narrativa cronológica dos acontecimentos para destacar um a ideia de progresso e aprimoramento social. Além disso, privilegiar as fontes oficiais resultou numa narrativa que destacava a atuação de personagens que tiveram destacada atuação política. Esse modelo de produção de conhecimento histórico foi denominado “História Tradicional”, por tratar-se de um conhecimento que estava comprometido com a valorização de ideias e ações de grupos socialmente privilegiados e por abarcar a ideia de uma História. Esse modelo foi questionado, na medida que os historiadores tomaram como objeto de estudo o processo de construção do conhecimento histórico e as dimensões sociais que interferem nesse processo.

Dessa forma, foi evidenciado o lugar social do historiador na produção do conhecimento que, no caso da História tradicional, estava sendo subsidiado pelos Estados Nacionais, explicando a produção de uma narrativa nacional romantizadas das ações

² O Positivismo é uma escola filosófica desenvolvida pelo sociólogo e filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) em meados do século XIX. Enquanto método, o positivismo é produto das verdades oriundas da construção teórica produzidas pela experiência, cujo procedimento consiste em observar os fatos particulares, generalizando-os por indução, atingindo as leis da coexistência e da sucessão. A partir dessas leis os fenômenos não observados são racionalizados. (NASCIMENTO JUNIOR, 1998, p.40)

³ Empirismo foi uma teoria do conhecimento que afirma que o conhecimento vem apenas, ou principalmente, a partir da experiência sensorial. A investigação também requer o exame de casos em que o fenômeno não ocorre (...). O exame minucioso de vários casos particulares e da relação entre eles permite formular uma conclusão geral que passa a ser o conhecimento. (NASCIMENTO JUNIOR, 1998, p.39).

governamentais. Essas reflexões são apuradas pelos historiadores que passaram a se aproximar de um movimento que foi denominado *Escola dos Annales*. Defensores da “História problema”, também redimensionaram a noção de fonte histórica, assumindo a subjetividade do historiador e das fontes históricas na construção do conhecimento histórico e de sua validade científica e social.

Nesta perspectiva, as fontes pelas quais se construiria o conhecimento histórico poderia estar fora da guarda do Estado. As fotografias, cartas, objetos são exemplos de documentos que, a depender de seu conteúdo e as problemáticas levantadas pelo historiador, poderiam figurar em sua análise. Assim, o conhecimento produzido não teria o objetivo final de comprovar os acontecimentos, mas ajudar a compreender como a realidade presente foi constituída. As ações de sujeitos também passaram a ser consideradas, mostrando que são mulheres e homens também fazem a história em seu cotidiano.

A neutralidade passa a ser questionada, na medida em que o historiador faz escolhas que revelam seus interesses e vinculações institucionais. Portanto, a subjetividade passou a ser considerada na produção do conhecimento histórico, sendo reconhecida na análise dos historiadores. Inovação é a reflexão sobre o tempo histórico que, em uma de suas dimensões, potencializa a discussão em torno das mentalidades. Os historiadores passam a se interessar pelas formas com as quais os indivíduos constroem suas ideias acerca do sofrimento, do amor, ou seja, dos sistemas de crenças, de valores e representações de indivíduos e grupos sociais no tempo. Já na década de 1960 e de 1970 a História passou a sofrer a influência do Marxismo, o que contribuiu para o fortalecimento de análise estruturalista sobre a realidade.

Tento em vista a perspectiva econômica como orientadora de análise, os historiadores registraram o desenvolvimento do capitalismo no mundo. No Brasil, o contexto autoritário sustentou a prática de historiadores comprometidos em denunciar o avanço de ideias liberais na organização política e no mundo, bem como as consequências sociais dessa política que levaram ao aumento da desigualdade social e restrição dos direitos e estrangulamento da democracia. A crítica a essa perspectiva é a de que os sujeitos passaram a ser enquadrados num modelo de História na qual suas ações não são consideradas. No entanto, ao mesmo tempo, desenvolvem-se outros modelos de produção

do saber historiográfico que defendem uma perspectiva cultural. Este é o caso da História Cultural.

A História Cultural é uma perspectiva de estudo que avança as preocupações dos historiadores das mentalidades reunidos na Escola do Annales sobre as visões e das representações dos grupos sobre o mundo e, numa abordagem multidisciplinar, tem o interesse em compreender a cultura e suas transformações entre práticas e representações conforme Roger Chartier, grande representante da História Cultural na atualidade. A abordagem antropológica é a principal referência que, no diálogo com a História, contribui para conhecer as relações humanas no tempo. As discussões sobre cultura erudita e popular como objeto da História Cultural potencializou estudos acerca das comunidades que possuem tradição oral, bem como o interesse dos historiadores em registrar a fala de sujeitos que não tiveram o privilégio de registrarem suas vidas. (CHARTIER, 1990).

A partir de então, também é crescente a preocupação com o ato de lembrar na constituição das memórias dos indivíduos. Neste contexto, a História Oral que surge no momento após a Segunda Guerra Mundial, beneficiada pelos avanços tecnológicos, começou a ocupar lugar de destaque no cenário historiográfico. A possibilidade de registrar as vozes, a partir das memórias, contribuiu para que fosse possível o desenvolvimento de pesquisas com fontes anteriormente rejeitadas pelos historiadores.

2.2 A História da História Oral: o processo de constituição de uma metodologia de pesquisa.

A presente pesquisa visa, através de uma abordagem qualitativa, compreender as representações de ensino de História de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I no município de Amargosa no estado da Bahia. Primeiramente, é importante ressaltar as contribuições das pesquisas para as diversas áreas do conhecimento humano, sobretudo, a educação. A mesma traz uma experiência reflexiva sobre temas que fazem parte do nosso cotidiano, possibilitando uma reelaboração do nosso modo de pensar e uma possível intervenção na realidade.

Uma pesquisa é muito mais do que consultas em algumas obras, sites ou revistas. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 01) “(...) para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele”. Assim, a pesquisa não

se esgota apenas em destacar informações que foram coletadas e dadas como certas. É preciso que ela problematize os fenômenos sociais presentes nos espaços educativos e coloque em tensão diferentes hipóteses e saberes para que haja a circulação e a produção de novos conhecimentos.

Para tanto, a pesquisa precisa ser pensada e elaborada com rigor e comprometimento. Ludke e André (1986) acerca dessa problemática consideram que o pesquisador precisa construir um caminho metodológico coerente com seus problemas e objetivos de pesquisa, o que garante o rigor na análise de dados coletados em seu trabalho de campo. No entanto, o pesquisador carrega determinados valores e ideias que norteiam os interesses e que também interferem em suas escolhas metodológicas. Esta subjetividade precisa estar descrita em seu projeto, compondo o quadro de motivações que a validam socialmente, potencializando possíveis intervenções na realidade estudada.

Nesse sentido, os autores indicam que o estudo acerca da realidade social que se apresenta em torno do objeto de estudo é fundamental para garantir o rigor no processo de análise e da produção do conhecimento:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referencial ao contexto onde aparecem. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa qualitativa tem como fundamental proposta promover uma perspectiva integrada de determinado fato, na qual buscamos compreender diferentes modos de entender a realidade pelos sujeitos. Desse modo, o pesquisador pode oferecer uma visão ampla de seu objeto de estudo. (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa mostra-se como importante ferramenta para ajudar na compreensão de fenômenos de uma determinada área, nesse caso a educação, pois é a partir dela que iniciamos possibilidades de reflexões e possíveis intervenções sobre vários aspectos educacionais e sociais.

Tendo em vista tais premissas, a História Oral é adotada neste trabalho como uma opção metodológica, na medida em que permite dar visibilidade à determinados grupos sociais que, historicamente, foram excluídos das narrativas históricas oficiais. A partir da

oralidade tenta-se preservar e colocar em debate formas de conhecimentos que foram silenciados em detrimento das fontes escritas. Estas últimas consideradas, por muito tempo, as únicas válidas para a construção do conhecimento histórico. (MEIHY, 2017).

História Oral ocupou um lugar singular ao narrar fatos de nossa existência, diferente das que estavam baseadas apenas em documentos escritos, arquivos oficiais e que, de certa forma, representavam grandes feitos realizados por pessoas pertencentes a uma classe social, a mesma que fornecia e detinha o controle desses documentos. A História Oral rompe com essa singularidade, a partir do momento que se propõe a expor e problematizar questões que estão diretamente ligados a existência humana e como as mesmas interferem na dinâmica social do seu tempo. (MEIHY, 2017).

A História Oral tem ganhado nos últimos anos um espaço significativo como ferramenta de pesquisa, destacando suas potencialidades. Os sujeitos da pesquisa são as bases principais na construção e preservação da sua identidade e de significados sociais importantes para a construção do conhecimento científico. (ALBERTI, 2004). Mas nem sempre foi assim; com os avanços das grandes navegações por volta do século XVI a escrita começou a ser considerada como uma forma de expressão hegemônica, símbolo de poder que se hierarquizou entre os colonizadores, sendo sinônimo de divisão de classes. Assim, a oralidade é deixada em segundo plano, sendo projetada a categoria de expressão popular informal. (MEIHY, 2017).

De acordo com Meihy (2017), as discussões que deram origem a reflexões mais aprofundadas acerca da História oral localizam-se no contexto pós Segunda Guerra Mundial. Os avanços tecnológicos, o rádio, gravadores e máquinas em geral sustentam a História Oral que começa a despontar entre os meios acadêmicos nesse período. Em meio a toda essa euforia de acontecimentos do pós-guerra, as pessoas passaram a narrar suas histórias em rádios, muitas vezes em busca de entes queridos. Essas narrativas ganharam popularidade e sente-se a necessidade de divulgar essas histórias que eram silenciadas e/ou que não se tinham nos registros escritos da época ou eram registradas a partir de um único referencial.

Os relatos, combinados com a necessidade de registrar experiências gravadas e transmitidas por meios mecânicos, facilitaram a democratização das informações e serviram de base para a História Oral (MEIHY, 2017). As narrativas ganharam um caráter social e as pessoas um “direito” de falar. Essas experiências narradas despertaram a

atenção da Universidade de Colúmbia, em Nova York, a qual teve a iniciativa de organizar um projeto que oficializou o termo “História Oral”, que passou a ser indicativo de uma nova postura diante da formulação e difusão de entrevistas. Sendo assim, no momento que a História Oral é reconhecida pela Universidade, firma-se uma posição de conhecimento e discussões inerentes à mesma. (MEIHY, 2017).

A História Oral, a partir das entrevistas, “(...) busca capturar exatos relatos literais, juntamente com sotaques, entonações e inflexões, sem a intervenção interpretativa de estenógrafos e anotadores” (HAGUETTE, 1992, p. 93). Além de promover uma interação maior de presente e passado, visto que, por meio desses depoimentos os sujeitos buscam em suas memórias apresentar fatos passados para compor suas experiências presentes.

No Brasil, surge anos mais tarde no contexto de repressão política. Em contrapartida a toda repressão causada surge à necessidade de romper o silêncio e reescrever novas histórias que contestassem a realidade atual, “(...) pode-se dizer que a História Oral brasileira é, inclusive, uma das alternativas para a afirmação democrática” (MEIHY, 2017, p. 111).

Em 1975, a História Oral começa a se afirmar como uma metodologia. Instituições como a *Fundação Ford* juntamente com a *Fundação Getúlio Vargas* iniciavam experiências objetivando uma organização em nível nacional da metodologia. Uma iniciativa, sob a direção do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil desencadeou um Programa de História Oral Brasileira com caráter arquivístico, no qual se encontravam depoimentos da elite brasileira, sem o olhar crítico com relação ao saber e nem a afirmação democrática proposta pela História Oral.

As experiências desenvolvidas possibilitaram a identificação de 4 (quatro) tipos de gêneros de História Oral. Essa distinção é importante, pois é a partir dela que se definiu o desenvolvimento e os procedimentos da pesquisa. São elas: história oral de vida, tradição oral, história oral temática, história oral testemunhal. Abaixo faremos uma breve apresentação de suas características fundamentais. Essa tipologia foi produzida por José Carlos Sebe Bom Meihy, um dos principais estudiosos da História Oral no Brasil.

- 1- História Oral de Vida: parte da trajetória existencial do sujeito portando uma narrativa com começo, meio e fim. Embora tenha características biográficas são bem diferentes. O entrevistado tem a liberdade de falar sobre si por meio de

perguntas mais abertas. Permite a manifestação maior da subjetividade no processo de narrar.

- 2- Tradição Oral: está mais relacionada com as tradições, as místicas, as receitas medicinais, etc. Valoriza-se a transmissão de saberes por gerações. Muito comum em sociedades que não desenvolveram um sistema de escrita.
- 3- História Oral Temática: neste gênero conduz-se a entrevista a partir de um tema central e seu caráter é mais objetivo, demandando a construção de roteiros ou questionários que podem ter caráter indutivos ou dedutivos. Neste caso, as entrevistas visam compreender de maneira mais aprofundada o tema de estudo.
- 4- História Oral Testemunhal: centraliza-se em narrativas de pessoas que vivenciaram determinado acontecimento.

Na sequência do texto apresentamos, a partir da bibliografia especializada sobre os aspectos técnicos e teóricos inerentes à prática de produção das fontes orais. As mesmas se apresentam como uma metodologia de grande potencial a medida que ouvir os sujeitos e suas experiências nos ajudam a compreender como eles vão constituindo suas visões de mundo. Um processo democrático no qual os entrevistados são produtores de conhecimento.

2.3 Os aspectos técnicos da produção da fonte oral e a relação entrevistador e entrevistado.

A história oral, muito utilizada nas ciências Humanas, como já supracitada caracteriza-se como uma metodologia que objetiva ouvir as vozes daqueles sujeitos que por algum motivo foram excluídos e/ou não foram inseridos dentro da História Oficial. Seu potencial se apresenta à medida que possibilita a manifestação desses sujeitos e de suas histórias. Para esta pesquisa, utilizamos a História Oral Temática, “(...) em que o compromisso é a elucidação ou a opinião do narrador sobre algum evento definido” (Meihy, 2000, p. 68). Por meio das entrevistas é possível evidenciar com uma maior objetividade o tema em questão, além de proporcionar maior liberdade para o entrevistado narrar suas memórias.

Dado o seu caráter específico, a História Oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos

úteis à instrução dos assuntos centrais. Esse gênero de história oral não só admite o uso de roteiros ou questionário, mas, mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. (MEIHY, 2011, p. 89).

Dessa maneira, a História Oral tem sua centralidade na produção de entrevistas, “(...) um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1992, p. 86). Todas essas informações são captadas através de um roteiro de entrevistas previamente organizado em um projeto que abrange todos os aspectos da pesquisa.

As entrevistas se constituem em três elementos básicos: 1- entrevistador; 2- entrevistado; 3 – a aparelhagem da gravação. Embora seja muito comum as entrevistas individuais pode existir a presença de mais de um sujeito entrevistador ou entrevistado, assim como considera-se a possibilidade de haver outros aparelhos eletrônicos que passam auxiliar na entrevista, a exemplo de máquinas fotográficas e filmadoras. Um roteiro deve ser elaborado para ser utilizado em todas as entrevistas, determinando assim suas etapas, “1- pré-entrevistas; 2- entrevistas; 3- pós-entrevista. (MEIHY, 2011).

A entrevista permite que o entrevistado tenha uma maior liberdade em suas respostas, permitindo-o navegar em suas lembranças e contribuir ainda mais para o enriquecimento da pesquisa. Ludke e André (1986) postulam que:

(...) a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (p.34).

Para tanto, é importante que se estabeleça um projeto inicial no qual contará todas as etapas pelas quais a pesquisa se encaminhará, garantindo a organização metodológica de como se darão essas entrevistas e a sistematização das mesmas para produção das fontes orais. Diferentemente de outros instrumentos, a entrevista permite uma liberdade, pois a partir de um esquema inicial o entrevistador pode fazer adaptações necessárias, além de que as perguntas realizadas de maneira aberta permitem maior autonomia dos entrevistados em construir suas narrativas. Um estudo inicial garante um conhecimento amplo sobre o assunto, o que implicará diretamente na qualidade das entrevistas. (MEIHY, 2011).

Para a realização das entrevistas é necessário a organização de um roteiro de perguntas, pois o mesmo contribui para que as principais questões presentes no projeto sejam sintetizadas e sirvam de orientação para que se construam roteiros individuais, além de ligar todos os pontos centrais do seu trabalho e objetivos a serem alcançados. Nele, pode-se ter uma ideia cronológica dos caminhos já percorridos e os que se alcançarão nas próximas etapas. De posse de um roteiro inicial é preciso se pensar nos sujeitos que farão parte da pesquisa, ou seja, quem serão os entrevistados. (MEIHY, 2011).

A elaboração do roteiro deve respeitar “(...) uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido de seu encadeamento” (Ludke e André, 1986, p.36). A existência de um roteiro não anula algumas qualidades que são essenciais e específicas de um entrevistador, é preciso estar atento aos gestos e sinais que não são captados na gravação. O roteiro para esta pesquisa foi estruturado com base em informações que buscassem responder os objetivos da mesma, explorando as trajetórias escolares de professoras formadas em Pedagogia e como compreendem o papel da História na formação nos anos iniciais.

As perguntas foram estruturadas de maneira a qual oportunizassem as participantes falarem de suas memórias de maneira mais livre, garantindo maiores informações a cerca da temática pesquisada. Mas, também as entrevistadas tiveram liberdade de narrar outras experiências que não estiveram ligadas ao tema, o que consideramos ser significativo pois contribuiu para que as narrativas se desenvolvessem de forma dialógica e harmônica.

O quadro abaixo apresenta o roteiro de entrevistas e como o mesmo foi pensando e estruturado em eixos temáticos, objetivos e perguntas centrais e norteadoras.

Quadro 1: Roteiro de entrevista.

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PERGUNTA ORIENTADORA	PERGUNTAS NORTEADORAS
------------------------	-----------------	-----------------------------	------------------------------

Eixo I: Trajetória infantil	Colher informações sobre os aspectos da infância, bem como universo de valores que cresceram.	Fale um pouco sobre sua infância.	Onde você nasceu? Foi no campo ou na cidade? Você tem mais irmãos? Mais velhos? Mais novos? Qual era a profissão de seus pais? O que faziam antes? Como era a convivência na família? Eram religiosos? Qual escolarização de seus familiares?
Eixo II: Trajetória Escolar	Obter informações referentes às experiências escolares durante o ensino infantil, fundamental e médio.	Conte um pouco sobre sua relação com a escola e suas experiências mais marcantes.	A partir de que idade você começou a frequentar a escola? Como era a estrutura física, os colegas, a professora? Você gostava das aulas dela? O que foi marcante? Você lembra dos conteúdos? E de história? Você lembra dos conteúdos?
Eixo III: Trajetória Profissional	Obter informações a respeito da formação profissional das professoras e a relação com a disciplina de história no seu dia a dia em sala de aula.	Fale um pouco sobre sua formação profissional na docência e as experiências com o ensino de história em suas aulas.	O que levou a escolher a docência? Quais foram suas motivações? O que levou você a cursar o ensino superior? Você lembra como era organizado o currículo do curso? Havia alguma disciplina voltada ao ensino de história nos anos iniciais? E na sala de aula, como você vê a prática do ensino de história? Considera importante para os alunos? E sobre a funcionalidade do ensino de história nos anos iniciais, como você vê?

A seleção dos entrevistados dependerá de algumas estratégias fixadas para o desenvolvimento do projeto e em funções de temas ou casos específicos. Pode recair em figuras com atuação de destaque relacionada ao tema, idade ou/e consideradas representativas e essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. (ALBERTI, 2013).

Uma vez definidos os entrevistados o próximo passo é o primeiro contato, no qual será feito o convite para que o mesmo faça parte da pesquisa. É importante que deixe bem claro para o candidato em questão do que se trata a pesquisa, qual temática será tratada, sua relevância e contribuição não só para a comunidade acadêmica, mas para a sua prática profissional e social e os motivos pelos quais o mesmo foi escolhido para fazer parte da mesma, também explicar os procedimentos metodológicos que serão utilizados. Um dos procedimentos recomendados pela literatura que trata da produção da entrevista, para manter uma postura ética com o entrevistado, o sujeito tem o direito de não opinar sobre determinados assuntos, bem como fazer a revisão da sua narrativa após a transcrição da mesma, podendo solicitar a retirada de trecho da entrevista se o mesmo não se sentir confortável em expor determinada opinião. (ALBERTI, 2013).

Para o desenvolvimento das entrevistas foram escolhidas 03 (três) professoras que atuam na rede municipal de ensino. Assim como as identidades das professoras foram preservadas, o nome da escola se manterá em sigilo, como acordado na carta de apresentação disponível nos apêndices.

Ambas, foram escolhidas depois de uma aproximação em virtude de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas que lecionavam. Logo abaixo o quadro apresenta algumas informações referentes às mesmas, idade, formação e tempo que estão atuando na profissão.

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

NOME	IDADE	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Hortência	30 anos	Professora	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.	9 anos
Violeta	53 anos	Professora	Magistério e Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Políticas de Planejamento Pedagógico.	27 anos
Girassol	32 anos	Professora	Licenciatura em Pedagogia; Mestre em História; Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínico Institucional.	5 anos

Fonte: Elaboração da pesquisadora, CRUZ, Adriana Cerqueira, (2018).

As entrevistadas apresentam idades diferenciadas e formações em contextos e experiências diferentes o que pode contribuir na diversidade de compreensões sobre o ensino de História.

Uma vez definidas as entrevistadas, o próximo passo foi o primeiro contato no qual fez-se o convite para que as mesmas participassem da pesquisa. Foi importante deixar claro para os sujeitos em questão do que se trata a pesquisa, qual temática será tratada, sua relevância e contribuição não só para a comunidade acadêmica, mas para a sua prática profissional e social e os motivos pelos quais as mesmas foram escolhidas. Também foram explicados os procedimentos metodológicos utilizados.

Conforme a literatura que trata da produção da entrevista, para manter uma postura ética com o entrevistado, o sujeito tem o direito de não opinar sobre determinados assuntos, bem como fazer a revisão da sua narrativa após a transcrição da mesma, podendo solicitar a retirada de trecho da entrevista se o mesmo não se sentir confortável em expor determinada opinião. (ALBERTI, 2013).

Essa informação foi informada às entrevistadas juntamente com a apresentação do documento de cessão de direitos da entrevista. Nesse documento, as entrevistadas cederam à pesquisadora os direitos sobre as informações por elas cedidas durante a entrevista. Para Alberti (2013), a apresentação desse documento e os procedimentos que se seguirão posteriormente são necessários desde o início do contato para que não venha causar algum constrangimento futuro para o entrevistado, que precisa estar ciente de todas as formalidades envolvendo a pesquisa.

Passada a etapa do primeiro contato, foi elaborado o roteiro individual da entrevista, levou-se em consideração além dos objetivos da pesquisa, qual enfoque queremos dar a mesma, se conhecimento de sua biografia ou apenas falar de determinado tema. Vale ressaltar que na conversa inicial com as entrevistadas procuramos conhecer um pouco da biografia do entrevistado auxiliará na compreensão de quem é o sujeito da pesquisa, suas preferências, posicionamentos que dão sentido ao discurso. O local para a gravação das entrevistas foi acordado juntamente com as entrevistadas, na medida em que buscamos que elas se sentissem o mais confortáveis.

Para Alberti (2013), as circunstâncias e o local pelas quais se realizará a entrevista precisam auxiliar no momento da gravação, além de interferirem na construção da

narrativa dos sujeitos. É possível que a escolha de um espaço escolar, por exemplo, influencie a narrativa de modo que ela tenha um caráter mais institucional. Ou seja, talvez, sua narrativa fosse muito mais influenciada pelas normas, diretrizes, discussões que regem e acontecem no âmbito do espaço formal, não privilegiando uma articulação maior com suas experiências sociais. Enquanto, um espaço familiar poderia potencializar suas memórias, deixando os entrevistados mais a vontade para narrar suas experiências.

Não se pode deixar de falar dos equipamentos ⁴de gravação sejam eles de áudio ou vídeo. É através do gravador que se permite a reprodução dos documentos além do retorno aos mesmos, montagens dos acervos, análises e autenticação das entrevistas. A técnica mais utilizada para captação dos depoimentos em História Oral é por meio do gravador, ou seja, a gravação do áudio. Os cuidados iniciais com os equipamentos também são importantes para o bom desenvolvimento da entrevista. Cuidados tais como, observar ruídos, bateria, condições físicas do equipamento, testes com antecedência é de inteira responsabilidade do entrevistador, assim como, o armazenamento das informações. É recomendável que se faça mais de uma cópia das gravações em mídias ou locais que ofereçam alguma proteção e, que seja possível, a consulta sempre que for necessária. (ALBERTI, 2013).

Nas entrevistas é preciso o máximo de atenção ao entrevistado, tendo em vista que, em muitos casos falar de sua vida pessoal pode não ser tão fácil assim. Exige-se por parte do entrevistador toda uma situação de convencimento sobre as utilidades e valor das informações. Nesse sentido, é preciso estar atento à relação entre entrevistador e entrevistado. A priori levamos em consideração que ali estão duas pessoas que viveram experiências diferentes e por esse motivo possuem opiniões e posicionamentos contrários que, a partir do momento das entrevistas, terão algo em comum. A partir do diálogo em comum, ambos terão tempo para se construir uma relação que seja recíproca e de respeito. O ideal é que se consiga uma relação na qual ambas as partes se beneficiem numa cumplicidade que os levem a reflexões conjuntas sobre o passado relatado. (ALBERTI, 2013).

Alberti (2013), afirma que a qualidade das entrevistas, das informações, declarações, associações e opiniões emitidas pelo entrevistado dependem diretamente do

⁴ Com os avanços tecnológicos tem-se melhorado e democratizado o modo de se fazer entrevistas, exemplo, hoje podemos substituir o gravador pelo celular.

tipo de relação que se estabelece entre as partes. O respeito ao entrevistado como “produtor de significados” deve estar presente durante todo o processo de condução da entrevista. Entender que é um sujeito que defende e tem suas próprias convicções e opiniões e determinados posicionamentos. Diante disso, o entrevistador não deve interferir com objetivo de persuadir o entrevistado, pois precisa respeitar o olhar particular daquele que vivenciou essas experiências.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 35).

Uma entrevista não é apenas a gravação de uma conversa sequenciada com perguntas ou não. Daí a responsabilidade do pesquisador na organização final do trabalho. Todo o processo de transcrição das falas precisa ser desenvolvido com muito cuidado, uma vez que é nesse momento que as subjetividades contidas nas entrevistas merecem atenção, uma vez que é impossível captar emoções que somente foram sentidas naquele momento e reproduzi-las em um texto escrito. (ALBERTI, 2013).

A análise de dados é a etapa de finalização da pesquisa, momento no qual há uma conferência do documento produzido juntamente com o colaborador e posteriormente caso esteja definido no projeto a análise e o cruzamento com outras documentações. A análise desses dados é explicada por Ludke e André (1986, p.45),

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

A análise perpassa por todos os processos da pesquisa, tornando-se mais rigorosa ao passo que a mesma chega ao final. O tratamento dado às informações contribuirá de forma direta para os rumos que prosseguirá seu trabalho com base nos “achados” da pesquisa e formulação dos dados.

Desse modo, a História Oral se apresenta como uma metodologia com grande potencial de releitura dos acontecimentos e formulação de novas hipóteses a respeito de

um determinado fato histórico, além da valorização das narrativas e experiências individuais e coletivas relatadas pelos sujeitos pesquisados. Traz a oportunidade de reviver experiências outrora desconhecidas e/ou negligenciadas, que através das narrativas orais vão ganhando forma e autenticidade no presente.

2.4 História e memória: as representações como ideias e ações dos indivíduos para a construção do mundo.

Outra situação presente no momento das entrevistas diz respeito ao processo do ato de lembrar. Por meio da História Oral os sujeitos são convidados a evocarem suas memórias para que experiências vivenciadas sejam lembradas e socializadas no presente. É a partir da memória, por meio da lembrança, que os sujeitos vão constituindo suas narrativas mostrando sua visão e compreensão de mundo sobre si mesmo e sociedade. Tal exercício da memória quase sempre está atrelado a alguma situação ou lembrança vivenciada pelo indivíduo no presente que remete ao seu passado.

É comum as pessoas confundirem a memória com a História, atentando para os aspectos conceituais, Meihy (2000) destaca que a História baseia-se na “(...) oficialização das análises feitas em documentos grafados, a memória um espaço no qual o repertório das versões sobre o passado ainda não ganhou a dimensão escrita” (p.93). Quando as narrativas são organizadas, selecionadas e/ ou omitidas e transmitidas oralmente se constituem como uma narrativa da memória e não da História. Desse modo, o que separa a “história da memória é a oralidade” (MEIHY, 2000, p.93).

A História é produzida de acordo com as análises de fontes seguindo um método no qual o historiador evidencia os processos de construção dessas fontes e as experiências dos homens no tempo. Desse processo o historiador constrói uma narrativa sobre os acontecimentos, portanto desse rigor metodológico que nasce a História. A memória está relacionada a oralidade, o que é uma problemática, uma vez que a História só reconhecia como conhecimento válido e histórico as fontes escritas. A memória é uma narrativa que é construída a partir da visão dos indivíduos sobre suas experiências e não está sujeita aos critérios de análise do método. É uma narrativa que não tem compromisso com o critério da racionalidade do método histórico.

Para Piere Nora, 1993, “(...) a História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a História uma representação do passado”. Ainda segundo o autor, “(...) a memória é um elo que une grupos e configura-se em várias memórias, múltiplas e desaceleradas, individuais, plural e individualizada” (p. 09).

A História é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. Em geral a História só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social (HALBWACHS, 2003, p. 100).

A História não está contida apenas em livros ou documentos escritos, também se faz presente em personagens reais, pessoas comuns detalhes que estão presentes no dia a dia, objetos que por si só contém lembranças, segredos e trajetórias singulares. Assim, as relações que são estabelecidas nesses diversos ambientes funcionam como disparadores de uma memória que produzem significados no presente, ou seja, a memória hoje é entendida como uma fonte para a História.

Para este trabalho utilizaremos as reflexões de Maurice Halbwachs, um importante sociólogo da escola durkheimiana que nasceu na França em 1877 e foi morto em 1945 em um campo de concentração nazista na Alemanha. Responsável pelos estudos referentes ao campo da memória nas ciências sociais criou a categoria “memória coletiva”. Segundo o autor, as recordações e localização das lembranças só podem ser analisadas se forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória.

Nesse sentido, as contribuições do autor se fazem importantes na medida em que possibilitam compreender como as memórias estão relacionadas com os contextos familiares, de estudos, profissionais pelos quais os indivíduos circulam. As lembranças individuais expressam valores e ideias que circulam na sociedade e vão assim, determinando o modo como elas se veem enquanto professores e sua ação e como concebem o objetivo da História. Assim, vão se construindo narrativas expressam seus lugares e ideias que orientam suas práticas.

Ao lembrar determinado fato a memória pode ser apresentada de forma individual ou coletiva. As memórias individuais e coletivas se englobam, mas não se confundem. Ainda segundo (HALBWACHS, 2003):

(...) a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais consciência pessoal (...) a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade(...) o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de sua ambiente. (p. 72).

Assim, coletivamente existe uma memória que diz algo sobre um determinado fato. Embora a memória dialogue com a História, ambas são diferentes em sua natureza.

Memórias individuais e coletivas estão atreladas embora cada sujeito tenha um ponto de vista sobre determinada lembrança. Halbwachs (2003) considera que a memória coletiva tem sua força no conjunto de pessoas ou integrantes de um determinado grupo, porém, as lembranças não são comuns a cada uma delas. Da mesma forma que a memória individual é um ponto de vista que o sujeito tem sobre a memória coletiva. Nesse sentido, toda lembrança perpassa por acontecimentos e interações coletivas, não necessariamente com pessoas presentes. Lugares e situações relatadas também compõem a constituição da memória.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p. 30).

As lembranças estão localizadas em um espaço e tempo que são reativadas através de estímulos, sejam eles por meio de pessoas que participaram desse evento, lugares, fotografias, etc. Daí a importância do entrevistador no momento da produção final do documento. Uma lembrança pode desencadear uma explosão de sentimentos que o

gravador não conseguirá captar. As emoções são cheias de subjetividade que dizem e transmitem informações do quanto uma lembrança tem impacto direto no entrevistado.

As lembranças ao serem invocadas sofrem influências do presente, que são refletidas por gestos, silêncios e emoções. Nesse momento, o sujeito coloca-se na história reelaborando representações, julgamentos e juízo de valores.

A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomando em separado, e em seu conjunto. (HALBWACHS, 2003, p. 69).

As lembranças são uma aproximação de uma memória que se deu de maneira coletiva e que individualmente foram se alterando de acordo com a maneira de pensar e enxergar aquele determinado acontecimento em um espaço de tempo. “A experiência de lembrar a partir de objetos que façam a memória ser reavivada é interessante “(...) pois, ela amplia a capacidade de rememorar fatos ou acontecimentos vividos” (SARAT; SANTOS, 2010, p.53).

É preciso considerar, ainda, que essas lembranças sofreram alterações pessoais e temporais, logo, as mesmas terão um ponto de vista, mesmo que sejam marcadas por relações únicas ou em diversos ambientes. Desse modo,

Independentemente dos contextos, o recurso à memória e à História não se produz em um terreno neutro e estranho ao político. Ao contrário, ao servirem como instrumento político de reconhecimento, memória e História, constituem-se não apenas como categorias explicativas, mas também como formas de agir no campo social que permitem aos diferentes setores da sociedade construir suas demandas por reconhecimento. (BÔAS, 2015, p. 255).

A memória nos possibilita a construção dessas lembranças que aconteceram em um determinado tempo, assim, ao reelaborá-las as memórias servirão de base para a (re) construção das representações que tendem a ser modificadas e/ou alteradas numa determinada realidade que é compreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos, seus valores e lugares sociais.

Tendo em vista que a memória é um fenômeno social sujeito à diferentes influencias sociais e em permanente reconstrução, partimos do pressuposto de que é a partir dela que os indivíduos constroem representações sobre o mundo social. Para

compreender a construção das representações utilizaremos Roger Chartier, historiador francês que, a partir da História da leitura, busca entender como os indivíduos constroem suas representações sociais. Para Chartier, os indivíduos leem o mundo a partir de da cultura em que está inserido. E que a leitura está relacionada à essa experiência que envolve um conjunto de ideias subsidiadas por um sistema de valores construídos ao longo de sua vida. Assim, os leitores vão fazendo apropriações e constituindo suas representações de vida e mundo.

Chartier entende que as representações são os esquemas de classificação pelos quais nós construímos sentido para a organização social. Seriam ideias construídas em nossas trajetórias de vida, sustentada por um conjunto de valores e ideias que organizam as nossas práticas sociais. Ou seja, não são apenas ideias, são “(...) as matrizes construtoras do próprio mundo social”. (CHARTIER, 1991, p. 183).

As representações estão, portanto, determinadas pelos contextos sociais e, também, pelos grupos nos quais estamos inseridos. Nesse sentido, os discursos devem ser relacionados com os interesses dos grupos que os forjam, pois expressam, dentro das relações de poder, seus interesses e estão colocados nas lutas com outras representações. É nessa luta que os indivíduos e os grupos vão construindo sua identidade. Nesse sentido, “As lutas por representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Roger Chartier está preocupado em entender como as operações intelectuais que permitem ler e construir o mundo e de maneira sintética três tipos de relações que estabelecemos com o mundo.

(...) em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída em diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer a identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns <<representantes>> (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência de um grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1988, p. 23)

Pensar as representações sobre o ensino de História de professoras do Anos Iniciais do Ensino Fundamental I tem sido um desafio. No entanto, defendemos que é a partir do

registro de suas falas que conseguimos entrar em contato com suas representações. É no trabalho produção de suas memórias escolares, da graduação e de suas práticas que podemos chegar próximo a suas experiências e como elas dialogam com os mecanismos de produção de suas representações sobre o ensino de História. Foi importante situar a posição dessas professoras no contexto familiar e social para que pudéssemos entender de maneira mais cuidadosa como constroem as representações e as colocam em disputa com outras representações no campo educacional, defendendo seus valores, ideias e subsidiando suas práticas.

3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATES EM TORNO DA FUNÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a trajetória do ensino de História no Brasil enquanto disciplina escolar. Além disso, procuramos situá-la na conjuntura política da época com o objetivo de compreender como se deu essa inserção nos currículos das escolas brasileiras, quais concepções e ideologias permeavam esse currículo e as práticas e metodologias que impactaram a formação de professores

O capítulo está dividido em quatro subtópicos: o primeiro traz a contextualização da História como disciplina curricular no Brasil e sua organização nos currículos institucionais de ensino. O segundo tópico, discute-se a inserção dos debates sobre o ensino de História nas políticas curriculares e diretrizes pedagógicas da educação, sua estruturação, objetivos e finalidades. O terceiro tópico traz uma abordagem sobre as ideias de professores de História, para tanto, destacamos as contribuições de MONTEIRO (2007) e GUSMÃO (2004), que relacionam essas experiências escolares com formação inicial e prática profissional. O quarto tópico, apresenta como os estudos tem discutido as ideias sobre o ensino de História de professores e professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental I. Apresentamos as contribuições são de TELLES (2015) e SANTOS (2016).

3.1 O ensino de História: currículo, metodologia e formação de professores

A disciplina de História surge na França no século XIX em meio as movimentações contra a influência religiosa sobre o conhecimento científico, uma disputa de poder entre Igreja e Estado que se iniciava em meio às mudanças políticas e econômicas. Uma separação entre esses dois poderes é vista como necessária para a constituição de uma nova forma de pensamento e de construção do conhecimento baseado na razão humana. Toda essa movimentação foi fortemente influenciada pelo pensamento liberal da época no qual o homem tornara-se protagonista de sua vida, contrariando os pressupostos religiosos que o subjugava ao poder divino.

No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a independência de 1822, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento de 1838, determinou a inserção dos estudo históricos no currículo, a partir da sexta série. (NADAI, 1993, p.145).

Estruturou-se, nesse contexto, um currículo voltado para a História da Europa Ocidental que era vista como o berço da civilização mundial. O modelo educacional introduzido pelo colégio D. Pedro II por muito tempo foi considerado referência nacional e, juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, aspirava um modelo de educação que contribuiria pra a construção da identidade nacional.

Kátia Abud ressalta que, inicialmente, o ensino de História partia de uma concepção tradicional sustentado pela “(...) positividade e linearidade dos acontecimentos históricos” (2011, p.165). Os programas e manuais franceses que pouco a pouco foram se adequando às necessidades de nacionalidade brasileira, no entanto a História Nacional não perdeu a visão eurocêntrica do mundo. Um ensino de História que foi influenciado pelo pensamento positivista da época, privilegiando o estudo do fato histórico, defendendo a neutralidade na análise histórica e da história como verdade. Dessa forma, em termos de conteúdo privilegiava-se um ensino voltado para o estudo dos grandes heróis e seus feitos. Um modelo que por muito tempo orientou a forma de produzir o conhecimento histórico. Uma história “oficial” que negava o social e privilegiava o Estado e as elites dominantes. em relação a metodologia de ensino era adotada a memorização como base para a aprendizagem. (NADAI, 1993).

A História Nacional brasileira, até então, ocupava um lugar secundário no currículo e privilegiava a exaltação de datas comemorativas e personagens históricos, além da tentativa de se adequar ao modelo do que seriam consideradas grandes civilizações urbanas e industriais. Esse modelo de ensino se estendeu até a República, tendo em vista um currículo centralizado no colonizador, no qual estabeleceu-se a ideia de convivência harmônica entre imigrantes europeus, indígenas e africanos: Assim a “(...) dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas, bem como a sujeição (externa) do país colônia a metrópoles não foram explicitadas”. (NADAI, 1993, p.149). A História mesmo introduzindo o estudo sobre os indígenas privilegiava uma perspectiva de estudo destas comunidades dependentes da ação dos europeus.

Os programas passaram a ser compostos pela História dos indígenas americanos, correspondentes à Pré-História e Antiguidade e a partir da chegada dos europeus e do início da colonização se aprofundavam as tentativas de aproximação com a História europeia: ao medieval e ao moderno. (ABUD, 2011, p. 166).

A História conserva-se com seus princípios iniciais, um campo de conhecimento produzido a partir do olhar do colonizador. Ainda segundo Abud (2011, p.167), “(...) aliava-se ainda à concepção de História dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam”. Para a autora, a História escolar não nasceu no Brasil, ela foi adaptada da Europa, assim como na versão acadêmica. Seguindo roteiros instalados principalmente nas escolas da França.

Em meados do século XX, acontece a expansão das escolas secundárias e, paralelamente, a das universidades brasileiras. Estas últimas ficam responsáveis de produzir o conhecimento histórico do Brasil. As universidades consolidam a pesquisa, o que trouxe grandes inovações para a área, especialmente, pela influência dos historiadores europeus ligados à Escola de *Annales*. A formação de professores ficaria a cargo dos Institutos de Educação. Embora não obtivesse o mesmo desenvolvimento como os da área das pesquisas, “(...) a inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário” (NADAI, 2011, p.153). Com isso, mudanças nas práticas e concepções de ensino foram reconfigurando o cenário do ensino de História, outras influências também ficaram a cargo das mudanças sociais ocorridas pós-guerra e da crescente industrialização, exigiram repensar a formação do cidadão. As experiências ocorridas com os primeiros cursos universitários, voltados para a formação de professores no Brasil, influenciaram diretamente no modo de produção do conhecimento histórico e consequentemente, no ensino de História escolar. (BITTENCOURT, 2009).

No entanto, no espaço escolar mantinham-se, ainda, o mesmo modelo de ensino consagrado pelo colégio D. Pedro II. Esse modelo só veio a ser reformulado após a Reforma de Francisco Campos⁵, a qual deu autonomia para os sistemas de escolas

⁵ A Reforma Francisco de Campos, aconteceu no Brasil no ano de 1931, com a proposta de modernização e organização do ensino secundário brasileiro em nível nacional. Dentre algumas medidas, aumentou-se o número de anos do curso secundário e os dividiu em dois ciclos, um fundamental comum a todos, com duração de cinco anos, este conferia formação geral e outro complementar, o “ciclo complementar”, com dois anos que preparava os alunos para o curso superior, seriou os currículos e instalou a frequência obrigatória dos alunos nas aulas e regulamentou o sistema de avaliação discente. Tais medidas buscavam produzir alunos “burgueses”, uma cultura escolar que fosse similar aos países ocidentais mais desenvolvidos uma articulação junto aos ideários do governo de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob o regime do “Estado Novo”. (DALLABRIDA, 2009).

estaduais elaborarem seus próprios programas de ensino e as escolas secundárias emitirem seus próprios diplomas de conclusão. Embora tenha sido um avanço para as instituições de ensino, perdurava-se ainda a concepção de História baseada nos interesses das elites governantes. (ABUD, 2011). Quanto o ensino secundário este privilegiou a hierarquização do saber, no qual expressava os valores de um ensino elitista e que determinava os lugares sociais que cada classe ocupava na sociedade: “A escolarização seria um instrumento de preparação das novas camadas dirigentes, dos cidadãos que iriam governar o país (...) um saber civilizatório” (ABUD, 2011, p.168).

Elza Nadai, ao analisar as propostas e ideologias que conduziram os processos curriculares e programas de ensino pelos quais a História como disciplina se fez no Império e na República, percebe que a mesma ocupou um determinado lugar, concorda que o ensino de História esteve impregnado de “(...) representações que procuravam expressar as ideias de nação e cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira.” (NADAI, 1993, p.149).

Entretanto, essas medidas em muito pouco alteraram os aspectos dos programas de ensino de História, ainda se cultivava uma História marcada pela subalternidade em relação à Europa e definida por uma linha do tempo cronológica baseada num passado. As propostas de mudanças pouco influenciaram as metodologias de ensino em História, ainda, prevalecia a ideia de domínio extenso do conteúdo para obter um bom resultado nas avaliações:

As reformas curriculares que sucederam à reforma Campos, entre as quais se destaca, pela sua amplitude, a realizada pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, em, 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental, a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica. (ABUD, 2011, p.168).

Nos anos 50, implementa-se um currículo voltado para a área das ciências exatas e o objetivo do ensino privilegiava a formação de uma elite dirigente com a preocupação em atender as demandas políticas e econômicas do país. Em meados dos anos 60, buscava-se a concretização de novos métodos com a introdução de materiais pedagógicos diferenciados

como, filmes, peças teatrais. Os debates promovidos pelos professores buscavam repensar a funcionalidade social do ensino das disciplinas escolares, sobretudo, a de História. Contudo, todo esse movimento é redimensionado oficialmente com a instalação da Ditadura Militar. A partir de então, os métodos se restringiriam ao caráter técnico de ensino e o esvaziamento do debate político em detrimento da valorização da nacionalidade. (BITTENCOURT, 2009).

Com a promulgação da Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), todo o sistema de ensino foi alterado. As disciplinas tiveram sua carga horária modificada e o ensino secundário passou a ter dois níveis: curso ginásial de quatro anos e o curso colegial (curso clássico e curso científico) com três anos de duração. Nesse momento, buscava-se atender as demandas dos setores industriais que estavam surgindo, fazia-se necessário produzir mão-de-obra para o desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico do país. Um modelo fortemente criticado, principalmente pelos professores devido ao seu caráter formativo/instrucional. Para esses, a formação proposta pela reforma privilegiava uma formação desvinculada do pensamento crítico e autônomo. (BITTENCOURT, 2009).

A reorganização curricular provocada pela LDB priorizou a criação de cursos profissionalizantes em detrimento das disciplinas relacionadas as Ciências Humanas. A História e Geografia perderam carga horária e espaço no curso ginásial. Uma nova distribuição de conteúdos, baseado na Psicologia da Educação, redefiniram os conteúdos a serem ensinados em História que consistia basicamente em: História do Brasil e História Geral. (ABUD, 2011). Iniciava-se, assim, a desvalorização de disciplinas voltadas para as Ciências Humanas. A História e a Geografia sofreram os impactos maiores e mais tarde seriam extintas dos currículos educacionais e substituídas por Estudos Sociais.

Após 1964, “A Ditadura implantada com o movimento militar desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino” (NADAI, 1993, p. 157). O objetivo da escola era colaborar para o desenvolvimento econômico do país, bem como a segurança nacional. A educação passou a ser vista como um gasto para o Estado, logo, o mesmo é “desobrigado” a mantê-la. Ocorre uma forte queda nos investimentos voltados à educação e, em contrapartida, a ampliação das escolas secundárias para atender a demanda pela escolarização de mão-de-obra. Isso provocou mudanças nos processos educativos e na qualidade do ensino no Brasil. Uma reorganização que buscava sintetizar os estudos sobre

a sociedade, tendo em seus currículos conteúdos rápidos e dogmáticos. Kátia Abud sintetiza esse processo:

O curso ginásial foi incorporado ao curso primário e com isso foi criado o curso integrado de primeiro grau. História e Geografia desapareciam e como disciplinas independentes e seus conteúdos surgiam diluídos nos conteúdos de uma nova disciplina imposta ao primeiro grau: Estudos Sociais. (ABUD, 2011, p.169).

Essas mudanças reforçaram um modo dominante de se ensinar e aprender História. Valorizavam-se os métodos de memorização dos discursos dos professores e leituras de livros para responder questionários, os quais centravam-se em datas, feitos, acontecimentos e personagens de relevante atuação política. Exigia-se a: “(...) decoração, mas, requisitava pelo quadro sinótico, outros esquemas comparativos e análogos que, por sua vez, auxiliavam na memoriza o do que era considerado essencial no aprendizado de História”. (BITTENCOURT, 2009, p.68). ainda para a autora, a falta de cursos para forma o de professores secundários condicionava os mesmos a se orientarem cada vez mais pelos livros didáticos, os quais se tornaram centrais para o desenvolvimento das aulas.

A reforma universitária de 1968 foi um dos elementos que marcaram fortemente esse período do Brasil no que diz respeito ao currículo, a forma o de professores e aos métodos de ensino. Dividindo opiniões, a reforma buscava o desenvolvimento e respondia as demandas por uma forma o superior de qualidade, em contrapartida, tinham uma finalidade de disciplinar as universidades e qualquer tipo de organiza o que pudesse surgir em torno dela, principalmente a estudantil. Nessa mesma perspectiva, em 1971, acontece a reforma do ensino de 1  e 2  grau, que passou a denominar-se 1  grau (ensino de 1  a 8  série) e o 2  grau como habilita o profissional. Essas reformas atingiram diretamente a forma o de professores, além de contrib rem para a desvaloriza o da categoria, que assistiu ao desmonte da profissão docente com a abertura e autoriza o de cursos de curta dura o que objetivavam suprir as carências do mercado, fragilizando ainda mais a categoria. Enquanto isso em outras áreas de conhecimento se mantiveram padrões elevados de investimentos. O objetivo era habilitar a mão-de-obra de forma rápida a um custo viável para o Estado, o que se tornou um negócio bastante lucrativo para as institui es de ensino privado. (FONSECA, 2003).

Os novos modelos educacionais ocasionaram conflitos e debates que se intensificaram principalmente com rela o   forma o de professores e a precariza o do

trabalho nas salas de aulas. O mesmo esteve condicionado a uma formação limitada e que restringia a produção e a circulação do conhecimento. Nas palavras de Fonseca, o professor:

(...) domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio de seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da política educacional da ditadura militar chocam-se com princípio de autonomia do professor, e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/ requalificação dos profissionais da educação. (FONSECA, 2003, p.19).

Percebe-se que o projeto educacional tinha como objetivo a desqualificação dos professores, sobretudo os de História. Buscava-se uma reconfiguração na sociedade, resgatando valores morais e cívicos que tivessem em acordo com o contexto político da época. Não interessava ao governo uma sociedade crítica, logo, seu objetivo era a “doutrinação da população” a partir de um ensino baseado no tecnicismo, o qual atendesse exclusivamente às demandas existentes no mercado de trabalho. Consequentemente promovia-se um modelo de exclusão e seletividade de ensino para as camadas mais populares. Tal fato impulsiona o mercado da educação que, para às empresas privadas, se torna um campo propício e bastante lucrativo. Se oferecem licenciaturas curtas que cumprem o papel de suprirem as demandas da mão-de-obra para o mercado de trabalho de forma rápida e a baixo custo, pelo menos para o Estado. Para Fonseca,

(...) as licenciaturas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (...). Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica; tendo como principal objetivo a descentralização das ciências humanas como campo dos saberes autônomos. (2003, p.20).

Em meio a esses ataques, os educadores brasileiros saíram em defesa por melhorias educacionais e a busca da redemocratização do ensino. Contrariamente a toda censura existente da época, as produções na área de História e os debates em torno da produção do conhecimento intensificaram com fortes influências marxistas, alargando o conceito de História, incorporando-se as discussões com temas voltados para a escravidão e a economia colonial, movimentos formados pelas classes trabalhadoras, estudos de caráter regional, um vasto campo de estudos que se distribuiu pelo espaço brasileiro. O conceito

de História foi ampliado dando espaço para temas e assuntos outrora desvalorizados, uma produção rica que ficou restrita às academias e que foram sufocados pela repressão militar, não alcançando o público em geral. (NADAI, 1993).

As pressões foram intensificadas pelos professores através das associações como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), com as intensas pressões, o governo viu-se obrigado a recuar em determinadas medidas, tendo em vista, as movimentações e organizações dos vários setores da sociedade. Embora, em sua essência permanecia os mesmos princípios de desmonte da educação e profissionalização dos professores. Disciplinas como a História foram sutilmente “vinculadas” aos estudos de moral e civildade que a essa altura já eram obrigatórias no país.

Os estabelecimentos de ensino passaram a ser obrigados, legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de História e Geografia ou Estudos sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB. ⁶ (FONSECA, 2003, p.22).

A garantia da eficiência do ensino cívico era a obrigatoriedade das atividades extraclasse. Os atos cívicos, o culto aos heróis nacionais, datas comemorativas, hino nacional, etc. Nesse sentido, as práticas escolares iam determinando e estabelecendo suas ideologias, tornando a escola homogênea e sem divergências, principalmente de ideias. Diante de tal contexto, percebe-se a importância da disciplina de História que, como estratégia política do Estado, assumiu a tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estudo de temas que eram de interesse central dos governantes da época. No projeto inicial dos militares para a educação, vê-se nitidamente um projeto de desqualificação estratégica, pois todos esses processos geraram dilemas para os professores de História, no que diz respeito a formação, profissionalização e identidade. (FONSECA, 2003).

O cenário de debates e críticas fez emergir a necessidade de se pensar uma nova concepção de formação do professor de História, já se criticava o modelo racional técnico de transmissão dos conteúdos, no qual predominava a “ideia preconcebida de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História.” (FONSECA, 2003. p.62). Essa formação, por mais críticas que tenha recebido, tem norteado os cursos de formação

⁶ Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), respectivamente.

de professores de História no Brasil por muito tempo. As mudanças que ocorreram nos anos 70, 80 e 90 demonstraram que:

(...) a forma de ensinar história não acompanharam nestes anos o mesmo ritmo das mudanças historiográficas. Os conteúdos ensinados em História demoram mais para serem modificados repensados. A estrutura escolar e os materiais destinados para o ensino de história permanecem por mais tempo inalterados. (CAINELLI, 2012, p.167).

Como resultado desse distanciamento, o ensino de História fica a mercê e refém de concepções tradicionais, conteúdos livrescos e distantes da realidade social da escola que pouco ou nunca são contestados pelos professores. O ensino de História ao longo desses processos foi entendido por professores como uma disciplina escolar em que se produz um conhecimento novo, considerando os suportes pedagógicos como auxiliares na construção e produção do conhecimento. Entretanto, a redemocratização do ensino, não conseguiu extinguir as formas de organizações de conteúdos históricos em forma de periodizações. Mesmo com influências de novas correntes que priorizavam tempo, cotidiano, o social e econômico, percebe -se que, os conteúdos de História, presente até mesmo nas propostas mais atuais, seguem uma cronologia inspirada nos tempos do colégio D. Pedro II. (ABUD, 2011).

Entretanto, percebe-se que o ensino consagrado pela tradição escolar deu lugar para uma nova História. Um lugar de produção de conhecimento, na qual alunos e professores também são sujeitos e interagem na construção da mesma, numa busca por “viabilizar a compreensão da História, enquanto movimento social e enquanto memória, enquanto discurso construído sobre o passado e o presente” (NADAI, 1993, p.160). As lutas empreendidas por professores e pesquisadores da área, garantiram à História o seu reconhecimento como disciplina de caráter formativo, levando em consideração as diferentes realidades sociais e escolares existentes. Com tudo, os debates em torno da área não cessam. A tentativa de marginalizar a disciplina nos currículos escolares demonstra que é preciso reafirmar o lugar da História como espaço de reflexão crítica sobre a realidade brasileira, principalmente, nos anos iniciais das escolas do país.

3.1 Políticas curriculares e diretrizes pedagógicas para o ensino de História.

A formação inicial é um dos itens essenciais para se iniciar a carreira de professor, além, de ser uma das temáticas em constante discussão quando se trata de docência. A necessidade e busca por uma profissionalização que corresponda os anseios e exigência das demandas que permeiam o universo escolar são cada vez maiores e, nesse contexto, exigindo do profissional da educação, uma constante atualização de conhecimentos e saberes. No ambiente escolar, as relações próximas entre professores e alunos, realidades e demandas sociais trilham caminhos que estão muito além transmitir apenas conhecimento. A democratização desse espaço fez com que emergisse a pluralidade existente na sociedade, tanto cultural como social. As mudanças pelas quais perpassou esse processo refletiu diretamente na prática e formação do professor. (FONSECA, 2003).

A redemocratização do ensino trouxe para as escolas grandes dilemas relacionados à produção do saber histórico escolar a partir da reflexão sobre o papel destas instituições frente aos desafios propostos por um público que se tornou heterogêneo. Para Fonseca, “(...) a raiz da crise da educação é a incompatibilidade de natureza intrínseca entre o ato de educar- preservação e transmissão cultural - e as atitudes do homem moderno diante do velho e passado” (p. 31). Pensar a organização do currículo escolar como sendo um processo político a autora estabelece indagações sobre o ensino de História. Dentre elas, “(...) o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar aos homens em nossas aulas de História? (FONSECA, 2003, p.32).

A legislação educacional brasileira influencia diretamente as instituições de ensino no país. Todos os materiais didáticos, programas de formação, relatórios institucionais, avaliações dentre outros, constituídos sob uma ideologia dominante, expressão a função dos conteúdos escolares na formação geral da sociedade e da formação de professores. Assim, a organização educacional perpassa por uma concepção de educação, de criança e de escola que subsideiam todo o trabalho dos profissionais da educação. (SANTOS, 2016). Procurando refletir sobre essas ideias que perpassam o cenário educacional brasileiro apresentamos, a seguir, alguns dos documentos básicos que norteiam a educação nacional, destacando o que esses documentos dizem sobre o ensino de História e como este é idealizado e pensado para o ensino fundamental nas séries iniciais, especificamente.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 foi reconfigurado e incorporado os debates sobre o ensino e a aprendizagem no país e nas disciplinas escolares. Os objetivos e finalidades para a educação foram muito

além da mera assimilação e transmissão de conhecimento, garantindo ao aluno um direito de obter e utilizar o conhecimento no seu cotidiano, bem como, a participação ativa na sociedade. Assim, “(...) em forma de lei, o documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória História” (Telles *apud* Silva e Fonseca, 2010, p.17). A nova LDB também propõe uma base comum nacional, obrigatória, na qual propõe-se uma parte curricular diversificada para atender características regionais e locais. (BRASIL, 1996).

Assim disposto no Art. 22 da LDB⁷: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2017, p. 17). Quanto a organização do ensino de História na educação fundamental, a mesma propõe que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 4o O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (MEC, 2017, p.19/20).

Nesse sentido, o ensino de História, “é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas”. (FONSECA, 2003, p.71). Para a autora, essas finalidades funcionam como tripé para entendermos como as relações se dão e são estabelecidas no âmbito educacional, pessoal e social. A preocupação com o que ensinar e como ensinar os conteúdos se estende às diversas áreas de conhecimento, nesse âmbito, os documentos criados com o intuito de regulamentar o ensino, servem também como mecanismos de controle dos sistemas educacionais, destacando seu caráter ideológico.

⁷ - Versão atualizada de 2017.

Em 1996 são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁸), propostos pelo Ministério da Educação. Os PCNs, documentos que serviriam como sugestão para subsidiar a composição dos conteúdos curriculares das escolas dos estados e municípios brasileiros, são diretrizes nacionais para a educação básica e são organizados por disciplinas. Cada uma com suas especificidades, objetivos e finalidades. No que diz respeito ao ensino de História para as séries iniciais, assim serão constituídos os conteúdos:

(...) a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade (...) a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (PCN, 1997, p. 34).

Os PCNs foram um grande avanço para a educação, tendo em vista que, propunha um conteúdo heterogêneo e interdisciplinar, visando à diversidade existente em nossa sociedade.

“(...) uma proposta de [...] recontextualização didática do tempo histórico pautada na concepção do tempo braudeliano [...] de duração diferenciada dos fatos históricos, trazendo para o aprendizado da História as noções operatórias de ‘ritmos de transformações’ ‘permanências’ e ‘mudanças’ (TELLES *apud* ANHORN, 2012, p.198).

As orientações que norteiam esse documento servem de subsídio para os professores prepararem suas aulas e para as escolas organizarem, currículos escolares, o Projeto Político Pedagógico da instituição, etc. Esses documentos estão divididos em temas transversais os quais englobam as seguintes áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural. (PCN, 1997). Os conteúdos são organizados em eixos temáticos, visando o desenvolvimento integral dos alunos, sendo assim:

⁸ Embora considerado nesse texto como um grande avanço para a educação devido ao contexto no qual foi criado o mesmo foram motivos de críticas e debates em torno de sua real funcionalidade. Para Sanches o documento se configura como métodos de ensino importados de outras áreas do conhecimento e no que diz respeito ao ensino de História os processos de ensino e aprendizagem estão situados fora da ciência da disciplina de História. (SANCHES, 2016).

(...) o primeiro ciclo aponta a História local e do cotidiano, subdividida em dois itens: a localidade e a comunidade indígena. Para o segundo ciclo, o eixo é História das organizações populacionais subdividido em quatro itens: deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; e organizações histórica e temporal. (TELLES, 2015, p.42).

Visando contemplar um novo caráter educacional, percebe-se que a legislação no que se refere a educação do país e a disciplina de História, reconheceu o aluno e professor como sujeitos da construção do conhecimento e parte do processo da aprendizagem. Entretanto, no que diz respeito ao ensino de História, os documentos deixam claro a ênfase na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando as demais áreas do conhecimento em uma posição secundária do saber. (TELLES, 2015).

Outro sistema que influencia diretamente as escolhas de conteúdos e norteiam os planejamentos educacionais é o PNLD⁹: “um sistema de avaliação que ao indicar aquilo que entende como conteúdos para um livro didático, também determina aquilo que será ensinado nas escolas”. (CAINELLI, 2012, p.173).

Uma das ferramentas do PNLD, e que também desembocou em novos dados para a produção de pesquisas para o ensino de História, foi o início da avaliação dos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1994. Com a sistematização do processo pelo MEC, a avaliação das obras tornou-se permanente, além de ter sido ampliada e aperfeiçoada nos anos posteriores. (TELLES, 2015, p.46).

Não se pode questionar a importância dos livros didáticos, pois os mesmos, são uma ferramenta constante de consulta para o professor, quando não, é o único material disponível para o profissional desenvolver suas aulas.

No âmbito de normatizações, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular-BNCC¹⁰, nasce recentemente, com o objetivo de orientar e conduzir o ensino nas escolas brasileiras, tanto na rede privada quanto pública, desde a educação infantil até o ensino médio. Uma base única para os municípios e instituições elaborarem o trabalho pedagógico currículos, planos de ensino, etc. Por se tratar de um documento normatizador e caráter

⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Site do Governo Federal).

¹⁰ Utilizou-se a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em abril de 2017. A Base foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo MEC.

nacional, o mesmo tem influência na formação inicial e continuada de professores, nas políticas de compra e distribuição de materiais didáticos, além de, influenciar nas avaliações em larga escala. Os temas estão organizados em unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades a serem alcançadas através do ensino. (CÁSSIO, 2018).

Até sua implementação, a BNCC tem sido alvo de várias críticas, a mesma apresenta uma série de divergências. Dentre elas e a mais destacada é a de que incorpora um projeto uniformizador que não leva em consideração as diferenças culturais e econômicas existentes entre os municípios brasileiros.

Em se tratando do ensino de História, a BNCC estabelece que os alunos possam fazer relação com o que aconteceu no passado e o presente, além de manter uma postura crítica frente aos fatos que com eles são relacionados. Em seu texto, destaca-se que:

(...) um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 398).

Para tanto, o ensino deve ser construído tendo base em cinco etapas, as quais são consideradas importantes para que se alcance uma aprendizagem efetiva e satisfatória. Assim resumidas, as etapas logo abaixo tratam da:

Identificação – reconhecer através das perguntas as questões ou fatos a serem estudados.

Comparação – possibilitar ao aluno ampliar seus conhecimentos por meio de comparações a partir dos fatos históricos;

Contextualização – que os alunos possam ser instigados a localizar e identificar os acontecimentos em determinado tempo e contexto social;

Interpretação – que os alunos possam ser capazes de analisar, levantar argumentos e se posicionar diante de fatos e momentos históricos criticamente;

Análise – ter a noção problematizadora da História contada problematizar a própria escrita da História, uma das habilidades considerada bastante complexa.

Assim como os outros documentos de caráter normativo da educação a BNCC é mais um instrumento pelo qual são favorecidas as avaliações externas e acabam por influenciar diretamente nos currículos escolares, os mesmos, submetem a educação a ideologias e interesses do Estado dominante. (CÁSSIO, 2018).

A BNCC transformou-se no centro das políticas de centralização curricular no Brasil, desde a criação dos PCNs. Atualmente, embora, tenha sido aprovada em um contexto político extremamente delicado e controverso principalmente pela exclusão de temas considerados “polêmicos” (gênero, sexualidade, raça, desigualdades) o documento, se mantém com estrutura semelhante a outras versões publicadas anteriormente por outros governos. O que se percebe é a interferência de grupos políticos dominantes que têm se articulado em torno de demandas por “qualidade na educação” na qual predomina um discurso da necessidade de hegemonia na educação e que a mesma requer centralização curricular para apresentar bons resultados. (CÁSSIO, 2018). Nesse sentido, o que se percebe é um currículo estruturado para atender a esses grupos dominantes.

Devido seu caráter institucional, o currículo organizado por meio desses documentos se faz necessário na construção de práticas de ensino nas escolas do país. Por mecanismos como este, e outros já supracitados, o Estado concretiza políticas públicas de controle educacional e social. Ao normatizar os saberes que serão ensinados aos alunos, o Estado, desconsidera o que Fonseca (2003) chama de “currículo real”, que é reconstruído diariamente no cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola também passa a ocupar um lugar importante nesse processo de construção do saber, pois, a mesma “(...) é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escolar”. (Fonseca, 2003, p. 34).

Sendo assim é na interação professor/aluno que acontece a produção do saber histórico, onde, o professor mobiliza práticas e saberes acadêmicos como também saberes contidos nas experiências para promover a aprendizagem do aluno. Uma interação que vai além do profissional, permite agregar também um sentido em sua vida pessoal, não se pode negar que:

(...) existe no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender História no decorrer do processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos. É interessante observar que se consolidou, entre nós, uma

pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História desenvolvido nas redes públicas e privadas. (FONSECA, 2003, p. 36).

Entretanto, no âmbito dessas diversidades dos saberes e aprendizados, não se efetivou ainda uma política de fato que desse conta de uma formação de qualidade ao professor para que o mesmo tenha um amplo domínio dos saberes dele exigido nos documentos reguladores da educação. O acervo cultural oferecido ao professor é escasso de material e fontes que integrem o mesmo às discussões propostas pelos documentos e promovam um repertório que o leve ao domínio completo das temáticas. Não basta apenas os avanços envolvendo uma nova concepção de ensino e aprendizagem que englobem as diversas culturas existente no espaço escolar, presente nos documentos oficiais, é preciso investigar o currículo escolar, apropriar-se do mesmo e reconhecer que o aluno é um sujeito repleto de saberes culturais, costumes e crenças que influenciarão diretamente em sua aprendizagem. (FONSECA, 2003).

Embora a legislação tenha se preocupado em orientar os profissionais em como organizar suas aulas, a problemática da formação docente ainda se caracteriza pelos mesmos desafios. Para Fonseca o,

(...) distanciamento – e até mesmo uma discrepância - existente entre práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objetos de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam a transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. (2003, p.60).

É preciso superar a compartimentalização dos saberes nos cursos de formação dos profissionais da educação. As demandas a eles atribuídas estão muito além do transmitir conhecimento, precisa-se compreender o papel formativo da educação, e sobretudo, do ensino de História. Fonseca (2003) aponta que,

A escola, como lugar social, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A História e seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. (p.70).

Ao longo de nossas vidas aprendemos História no nosso processo de formação e experiências que nos fazem adquirir algumas noções históricas. Igualmente, os professores ao entrarem em contato com seus alunos, em suas explicações em sala de aula, fazem um resgate a essas ideias históricas que permeia e influenciam suas práticas docentes. Os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental têm diariamente o desafio de administrar conteúdos de áreas específicas sem ao menos ter uma formação que dê conta das especificidades de cada disciplina específica. (TELLES, 2015).

As lacunas apresentadas na formação do docente influenciam diretamente em sua prática na sala de aula. Os cursos de Pedagogia responsáveis pela formação dos professores que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental voltam as disciplinas específicas a metodologias do ensino, incluindo a História. (TELLES, 2015). Dessa maneira, os profissionais habilitados ao deparar-se com o trabalho multidisciplinar com seus alunos em sala de aula precisam mobilizar esses saberes provindo de suas experiências escolares e profissionais já supracitadas.

Além da formação o currículo escolar, bem como os documentos normatizadores da educação no Brasil tende a valorizar apenas duas áreas do conhecimento, Português/Matemática. O lugar do ensino de História é praticamente inexistente, bem como os recursos pedagógicos que em alguns casos não correspondem a realidade social dos alunos.

3.2 Formação de professores de História e ideias sobre a função da disciplina.

O debate em torno da formação de professores ganha destaque a partir dos anos 80, no qual verificou-se “(...) uma tendência geral de flexibilidade, individualizando e personificando os programas formativos, uma heteroformação, ou formação em grupo, surgindo as novas práticas institucionais de formação” (PAULO; ALMEIDA, 2009). Tais formações buscavam responder às novas exigências que surgiram junto com a redemocratização do ensino e com o sistema vigente e a crise na educação. Até então, eram desconsiderados os fatores sociais e suas influências no ensino, além da visão do professor como um simples transmissor de conhecimento responsável pelos fracassos e/ou sucessos dos alunos. (PAULA e ALMEIDA, 2009).

Nesse sentido, as pesquisas em torno da formação docente abrangem tamanha importância ao considerarmos que a partir delas foram se renovando ideias, concepções e

práticas de ensino que contribuíram e contribuem para refletir quem são os profissionais da educação e como esses mobilizam seus saberes em sala e suas experiências sociais.

Buscando refletir sobre estas questões no que se refere ao ensino de História, Ana Maria Monteiro (2007) e Emery Gusmão (2004) trazem importantes contribuições para o campo da pesquisa relacionada a experiências sociais e a profissão docente na área de História. Partindo do princípio que o domínio dos saberes implica no reconhecimento desses professores como profissionais, Monteiro (2007) ressalta que esse reconhecimento é fundamental para considerar que o “(...) fenômeno educativo e o ato de ensinar implicam enorme complexidade” (p. 34). Tal constatação, segundo a autora,

(...) supera as visões simplistas que, em muitos casos, deram origem a estudos e pesquisas com o objetivo de encontrar soluções mágicas para obter sucesso e qualidade nas atividades escolares e que, de maneira geral, desconsideravam ou desqualificavam o papel do professor no ensino. (p. 34).

Nesse sentido, a autora traz um breve resumo sobre os programas de ensino realizados nas últimas décadas do século XX diante a crise educacional que se estendeu pelo país. A autora destaca que essas pesquisas não tinham como objeto de estudo as práticas dos professores, pois, elas cumpriam um papel de desqualificar e culpabilizar o profissional da educação.

A crise gerou uma preocupação maior com os professores que, considerados vitais e estratégicos no processo educacional escolar, e responsável pela crise educacional, precisariam ter sua formação melhorada, de forma a dominar um corpo de saberes profissionais fundamentais que pudesse resultar numa educação de melhor qualidade. (MONTEIRO, 2007, p.36).

Assim, as pesquisas centraram-se em diferentes abordagens: a cognitiva, partindo do princípio que o professor contextualiza seus conhecimentos de modo interativo e especulativo e a interacionista-subjetivista, na qual o indivíduo como sujeito de “história”, tendo sua aprendizagem concebida numa interação simbólica, essa, compreenderia cinco orientações: a fenomenológica, a etnometodológica, a etnográfica, a ecológica e a sociolinguística. Nesse contexto, tem-se um cenário de investimentos que não se leva em conta a complexidade que gira em torno da ação docente. É necessário que se investigue também os saberes docentes e como estes são constituídos e mobilizados em suas experiências de vida e escola, considerando o professor como sujeito desse processo de

ensino e aprendizagem respeitando sua autonomia, formação e seu conhecimento formativo. (MONTEIRO, 2007).

Diante disso, a autora, procurou ouvir professores experientes e bem-sucedidos onde seus saberes e práticas seriam objetos de investigação. Para tanto, o primeiro passo foi identificar esses professores bem-sucedidos. Solicitou-se que alguns professores indicassem colegas considerados pelos mesmos como bons profissionais. A pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em entrevistas semiestruturadas, possibilitando a compreensão da diversidade, tanto de experiências, como de personalidades; a segunda foram observações das aulas, que foram anotadas e/ou gravadas; a terceira parte, consistia na retomada das entrevistas na qual eram explicadas o desenvolvimento das aulas observadas pela autora. (MONTEIRO, 2007).

Ao falar das experiências de professores e como eles mobilizam os saberes que ensinam, a autora tece algumas considerações para se pensar a profissão docente, além de trazer para o campo alguns debates em torno das necessidades e dificuldades de mudanças nas práticas educacionais e até institucionais. Para a autora, o grande desafio gira em torno de:

(...) encontrar um caminho que não recaia ou resvale no autoritarismo, que valorize a autonomia e o saber dos professores sem que isso signifique recair em posturas conservadoras, iniciativas que contemplem as visões dos professores sobre o que é relevante, as demandas sociais. (MONTEIRO, 2007, p.79).

Nesse sentido, conclui-se que o conhecimento que possuem esses professores e de como se dão suas práticas contribui para a compreensão do universo das representações que os professores têm sobre o ensino e de como esses mobilizam os saberes diariamente em suas aulas, em meio a suas angústias, anseios e receios da profissão. Essas experiências se fazem importantes no momento que desvelam os olhares daqueles que estão diretamente em contato com a sala de aula e com os problemas diários que perpassam a educação.

Nessa mesma perspectiva, os estudos de Gusmão (2004) discorrem sobre as diferentes gerações de professores e como eles compreendem o “ser professor de História”. Em síntese, temos um trabalho que revela duas faces de uma mesma categoria, professores mais tradicionais que tiveram seu auge nos anos 50:

"a fase de ouro da escola pública" teve duração efêmera, compreendendo os anos finais da década de 1950 e os primeiros da seguinte, quando os egressos das poucas faculdades criadas a partir de 1930 para formação de

docentes eram a maioria dos professores secundários e imprimiram seu perfil – caracterizado pela seriedade, domínio de conteúdo e rigor nas avaliações – nas escolas públicas. (GUSMÃO, 1991, p.32).

Entretanto, com a expansão da educação e universidades no final dos anos 50, são garantidos através de concursos vagas para os portadores de diploma das faculdades de filosofia, nesse sentido, um novo modelo de professores surge no cenário educacional com características e práticas bem divergentes do modelo que predominava na chamada “era de ouro”. Desse modo, os jovens, com formação universitária, destacavam-se pelo uso de mapas, fichamentos, visão abrangente da disciplina, rigor na cobrança e pela capacidade de descrever um mundo inusitado. (GUSMÃO, 2004, p.32)

Tais perfis deixam bem explicitados suas diferentes concepções sobre as representações que cada geração tem sobre suas experiências como professores de História. Os professores da primeira geração destacavam-se por seu perfil mais reservado e conservador o “zelo com a aparência pessoal completa um quadro que deve envolver o aluno-espectador e despertar sua admiração”. (GUSMÃO, 2004, p. 41) em contrapartida, “(...) um visual descuidado, homens com cabelos, longos, chinelo de dedo, roupas surradas, falando palavrões em aula, denúncia do autoritarismo, e da violação dos direitos humanos por motivos políticos” marcaram a segunda geração de professores. (GUSMÃO, 2004, p. 54).

Nesse sentido, a autora destaca como as reformas educacionais ocorridas no governo militar despertaram novos ideais políticos e sociais causando uma quebra cultural e de identidade dos professores da época. As críticas voltavam-se para professores elitistas adeptos da aula expositiva em oposição, os professores da segunda geração, buscam o diferencial afastando-se das práticas tradicionais e do tecnicismo¹¹. (GUSMÃO, 2004).

Duas representações de professores de História são predominantes. A primeira diz respeito aos professores que, formados anteriormente à Ditadura Militar, assumem uma identidade relacionadas ao domínio do conteúdo, revelando, possivelmente, a ideia de que a História é um formado conjunto de saberes que devem ser transmitidos para as demais gerações e que possuem um valor de verdade. Ideia muito próxima ao que se entende como História tradicional.

¹¹ O tecnicismo coloca-se como uma medida de racionalização dos investimentos públicos na área educacional e de esvaziamento do caráter anticonformista e revolucionário que envolvia muitas das propostas pedagógicas inovadoras. (Gusmão, 2004, p.74)

Já no contexto político autoritário da Ditadura Militar temos um outro perfil de professores no qual a História aparece engajada na crítica à realidade social e política e que seja suporte de práticas transformadoras da sociedade. São representações que se institucionalizam e estão em disputa no campo educacional orientando ações e servindo para afirmar identidades.

3.3 Formação em Pedagogia e ensino de História.

Pretende-se abordar neste tópico a importância das experiências de professores nos anos iniciais, destacando a potencialidade do estudo, para entender a relação entre as experiências escolares e de vida das professoras, os saberes constituídos em sua formação e na prática profissional quanto ao ensino de História. Para tanto, teremos como base as pesquisas recentes de Michele Rota Telles (2015) e Jaqueline Oliveira dos Santos (2016). Ambas trazem em sua discussão o debate sobre ensino na formação em Pedagogia e de como os participantes das pesquisas vão construindo suas representações sobre o ensino de História e a História.

Telles (2015) analisa as representações de professores dos anos iniciais acerca da História e ensino de História. Suas análises partem do sentido da consciência histórica e compreensão do saber escolar dos professores. Santos (2016) traz uma abordagem sobre as práticas docentes de professoras da educação infantil sobre o tratamento das ideias históricas para essa modalidade de ensino.

As pesquisas destacam algumas questões a serem refletidas a começar pela grande dificuldade do professor “unidocente¹²” em relação à administração de conteúdos históricos em meio às deficiências pelos quais passam a sua formação que não é específica. O que requer um debate sobre as políticas públicas curriculares e formação de professores para os anos iniciais. Os professores formados em Pedagogia ou com habilitação em Magistério, o que revela ainda mais a necessidade de uma reflexão a cerca dos desafios específicos da modalidade.

No entanto, percebe-se um esvaziamento de produções acadêmicas na área de História para tal modalidade, isso de alguma forma, poderia explicar a dicotomia apontada pela autora nos sentidos atribuídos a História e seu ensino por professores licenciados em

¹² Termo utilizado pela autora para designar professores que dão aulas de todos os conteúdos. (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

Pedagogia e professores licenciados em História. Outro ponto que cabe destaque se refere a escassa produção de pesquisas voltadas para a temática, segundo Telles (2015),

(...) há que se valorizar as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem histórica, inclusive as que envolvem as crianças em idade escolar, de modo a integrar as ementas e docentes formadores de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com produção historiográfica mais recente e os debates da área da Didática da História., (p.150).

Ao tratar diretamente de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Telles (2015), observa que,

(...) é preciso superar uma visão do ensino de História como factual, linear e desarticulado da noção de contexto, ao qual podem ser associadas as classificações majoritariamente escolhidas pelos professores não licenciados em História, bem como é preciso ensinar História considerando as peculiaridades dos nos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, pedagogos e historiadores que se dedicam em pesquisar e lecionar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam incorporar referenciais de ambas as áreas, de modo a articular conteúdos históricos específicos e saberes pedagógicos. (p. 154).

A pesquisa se atentou em pesquisar as ideias dos professores a cerca da História e do ensino de História, para tanto, os caminhos para realizar tal pesquisa, foi por meio de questionário estruturado com questões abertas e semi- abertas e contou com a participação de 176 professores da rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, que lecionaram no quinto ano. As respostas obtidas foram registradas e tabuladas em planilhas e processadas por meio dos softwares PSPP¹³ e EVOC 2000.¹⁴ Esses programas possibilitaram a construção de diferentes tabelas e gráficos que serviram para realizar interligações e comparações com outras informações coletadas. Ao final da pesquisa a autora faz algumas considerações a respeito dessas representações de professoras.

Dentre elas, observou-se que de acordo com a formação docente há uma variação de tendência entre eles, os licenciados em História entendem o conhecimento histórico como um processo inacabado relacionando com o presente; os não licenciados em História,

¹³ Um software livre para análise de dados seu uso permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis.

¹⁴ Um programa online e gratuito destinado a coleta, processamento, análise e visualização de dados de pesquisas em representações Sociais.

apresentaram uma ideia de conhecimento histórico enciclopédico com base em um passado estático. (TELLES, 2015).

Diferentes sentidos também são atribuídos a História pelos professores da educação infantil de acordo com o estudo de Jaqueline dos Santos (2016). Em algumas falas das professoras, a autora identificou as ideias: de progresso e evolução do homem; o destaque para o estudo das condições materiais; a relação entre a questão metodológica e as variedades que podem ser oferecidas às crianças para o estímulo da reflexão e argumentação dos temas; a visibilidade dos diferentes agentes da História com destaque às questões sobre África e culturas afro-brasileiras; relevância das datas comemorativas e formação identitária. Diante das falas apontadas a autora percebeu uma abertura das professoras para a reflexão, debates e aprendizagens de diversas áreas, inclusive, a de História. Tudo isso em consonância com o desenvolvimento das crianças e respeitando as especificidades da modalidade. Fato que se mostra de maneira positiva, pois a História e seus conceitos junto ao currículo da educação Infantil potencializa a articulação de diferentes conhecimentos para as crianças. (SANTOS, 2016).

Para tais reflexões a autora centrou sua pesquisa nos relatos de seis professoras que atuam ou atuaram na Diretoria Regional de Educação de São Miguel-DRE/MP. Foram realizadas entrevistas sobre suas experiências enquanto estudantes, suas impressões quanto a formação e quais suas considerações a respeito das professoras que se tornaram no decorrer do tempo. Dentre algumas questões encontradas nas falas das professoras foram identificadas variadas formas de atribuir significados a abordagem Histórica: suas diferentes práticas e abordagem em sala de aula; a busca por oportunizar espaços nos quais haja a promoção da aprendizagem e reflexão na área de História; a exigência por uma formação que possibilite domínio e articulação de conhecimentos na formação inicial para Educação Infantil. Nesse sentido, tais representações resultam e aparecem numa conjugação de fatores sociais, históricos e culturais. (SANTOS, 2016).

O que as autoras observam é a existência de uma lacuna na formação dos professores da educação básica no que diz respeito as realidades locais e a relação com a construção do conhecimento histórico em suas aulas. Como afirma (SANTOS, 2016) é preciso uma reflexão a cerca da formação desses profissionais, pois o conhecimento histórico escolar é importante na formação inicial do professor. Logo, é preciso refletir

sobre quais são esses conhecimentos mobilizados na formação desses profissionais. (SANTOS, 2016).

Tais reflexões nos chamam a atenção para a importância das pesquisas que tratam das especificidades que permeiam a educação básica, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso um olhar cuidadoso e pesquisador para este público e para os profissionais que estão dia a dia em contato com diferentes saberes e realidades.

Ao longo de minhas experiências formativas em sala de aula durante os estágios, oficinas e intervenções, em escolas do município, atentei-me, para a questão de como as escolas enfatizam e estimulam a língua escrita e a Matemática e o quanto outras áreas do conhecimento são suprimidas em uma carga horária quase insignificante. A ênfase dada a alfabetização das crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é notoriamente percebida nas estruturas curriculares, planejamentos, materiais didáticos, projetos, formações, etc. Essa estrutura é cada vez mais estimulada através dos diferentes mecanismos avaliativos que se fazem presente na rotina de trabalho dos professores, além de ministrar aulas, dentre eles destacam-se, os diagnósticos de leituras, provas, avaliações internas e externas, além dos documentos oficiais que estão pautados, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências de leituras.

Diante de tal contexto, questiona-se qual o lugar atribuído para as outras áreas de ensino (Ciências, Geografia e História)? Qual o papel dessas disciplinas no processo formativo dos alunos? Como os professores administram esses outros saberes? Que materiais didáticos utilizam? Quais projetos? Aqui, destacaremos o lugar do ensino de História e como o mesmo aparentemente se torna irrelevante dentro desse contexto supracitado.

O que se percebe hoje nas escolas com relação ao ensino de História é um trabalho no qual, baseia-se quase que “(...) exclusivamente na leitura do livro didático e na retenção das informações que este apresenta” (OLIVEIRA, 2006, p.236). Contribuições para entendermos essas questões no cotidiano escolar podem ser encontradas em pesquisas de Oliveira (2003), Fonseca (2003), Cainelli (2008). Estas, trazem reflexões sobre a relação de professores formados em Pedagogia com a História e como os mesmos movimentam os seus saberes para garantir a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Destaca-se nessas pesquisas o que esses professores entendem por História, quais os conceitos de conhecimento histórico foram construídos por eles ao longo de suas experiências, e como

seus saberes denunciam uma defasagem na formação desses profissionais que irão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se o ensino de História ainda como uma coisa do passado, um conhecimento transmitido ao aluno por meio do livro didático no qual ainda se apresenta uma sequência de fatos de diferentes realidades e tempos de maneira artificial e sem conflitos, além de não trazerem uma abordagem problematizadora entre passado/futuro, agregado a isso, a falta de atualização da historiografia ou temas com abordagens simplistas. (OLIVEIRA, 2003). O cenário apontado influencia diretamente na desvalorização da História enquanto disciplina de importância política e social.

Diante do exposto, percebe-se, o quão restrito está a abordagem do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conclusão esta que, aparece com frequência na opinião de professores pesquisados. Muitos destacam as condições de precariedade da profissão e a falta de materiais pedagógicos e/ou fontes que possam auxiliar nos planejamentos de suas aulas. Nesse sentido, Oliveira (2003), verifica “a posição secundária que o ensino de História continua a ocupar na divisão de tempo e espaço no cotidiano escolar. Toda a atenção dos professores está voltada para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (p. 267).

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa tem o objetivo investigar as representações de professoras a cerca do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental. O que elas pensam e dizem sobre suas práticas em sala de aula, partindo do princípio que, estas professoras mobilizam um saber que resulta de uma formação profissional, experiências escolares e constituídas em suas práticas. Este é o objetivo do capítulo a seguir.

4. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, DE FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o ensino de História, por meio das experiências de professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dividimos este capítulo em cinco subtópicos. O primeiro, retomamos brevemente algumas considerações a respeito da discussão em torno da disciplina História e sua constituição curricular. No segundo, apresentamos a cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida, alguns aspectos sociais e culturais. O terceiro, abordamos a relevância do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O quarto, apresentamos os sujeitos da pesquisa, quem são essas professoras, sua formação e origem. O quinto, apresentamos as trajetórias das professoras, buscando compreender suas representações sobre o ensino de História.

4.1 Retomando o debate sobre o ensino de História

Ao analisar a trajetória do ensino de História no Brasil observa-se que a disciplina permaneceu com seu caráter sequencial dos fatos, priorizando a história das grandes civilizações. Desde sua criação como disciplina curricular a História sempre esteve em volta de muitas discussões e debates sobre sua real funcionalidade não só no contexto escolar, mas na formação da sociedade. Seu caráter, marcado por um ensino tradicional, formativo buscava estabelecer a identidade nacional, cujo objetivo era fortalecer o Estado. Desse modo, a mesma, surge com a função de formar cidadãos nacionalistas, constituindo-se como uma disciplina pautada numa narrativa oficial, baseada na apresentação de fatos pontuais, datas, lugares, privilegiando análises econômicas e políticas. No Brasil o ensino de História cumpriu a função de manter viva as tradições e cultura de um determinado grupo social, entretanto, com as transformações e modificações que foram ocorrendo na conjuntura política, principalmente no período militar, outros interesses foram sendo atribuídos a educação, alguns saberes foram sendo priorizados em prol de outros e, conseqüentemente, algumas áreas de conhecimento se destacando mais que outras. (ABUD, 2011).

Nesse sentido:

(...) é igualmente elucidativo compreender que toda caminhada da disciplina de História no Brasil é marcada por diferentes tradições do ensino, as quais também variaram em funções de distintas concepções históricas, inclusive nos primeiros anos de escolarização. (TELLES, 2015, p.22).

A História como disciplina escolar, nesse contexto, foi perdendo seu lugar de produção de conhecimento, a formação crítica do indivíduo não era efetivada de fato e seu ensino se resumia em uma metodologia centrada na observação de um passado distante o que ocasionava um distanciamento dos alunos dos fatos investigados. Situação essa que alavancou de certa maneira os estudos referentes à área. Sendo assim:

“(...) tanto o ensino de História, como a pesquisa sobre o tema, foram especialmente impactadas pelas alterações na legislação educacional brasileira e nas políticas públicas provenientes da última década do fim do século XX e início do século XXI”. (TELLES, 2015, p.22).

Embora com os avanços que ocorreram na legislação e hoje a História tenha sua autonomia reconhecida como disciplina produtora de conhecimento, capaz de levar o sujeito a pensar criticamente, a mesma passa por uma desvalorização nos currículos das escolas na atualidade, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, cuja prioridade é o ensino de Português e Matemática. As políticas governamentais desenvolvidas para o Ensino Fundamental nas séries iniciais concentram-se no desenvolvimento de habilidades na área da leitura, escrita e cálculo, consequentemente, outras disciplinas como a História, Ciências e Geografia, ocupam um lugar secundário nos currículos escolares. (OLIVEIRA, 2003).

Refletir sobre o lugar do ensino de História e como são mobilizados e construídos os saberes referentes a disciplina pelos professores se faz necessário para podermos compreender como são construídos e pensados esses saberes durante a formação desse profissional que atua na modalidade em questão. Quais práticas, currículos, concepções? Essas implicações resultam em muitos trabalhos e pesquisas voltados para a formação do profissional, entendendo a mesma como um dos muitos problemas enfrentados na educação brasileira.

Cabe ressaltar que no campo de estudos sobre o ensino de História, temos grandes contribuições tais como Abud (2011); Oliveira (2003); Cainelli; Sanches (2008); Monteiro (2001) essas pesquisas têm contribuído para refletir sobre como pensam os professores em relação ao ensino de História, quais suas representações, como estes vão movimentando e construindo seus saberes, suas trajetórias em suas vidas acadêmicas e profissionais. Nesse campo de contribuições, pensar o ensino de História em Amargosa- Ba, a partir de tais pesquisas, nos ajudam a compreender quais impactos dessa formação para a realidade

escolar local e como esses professores estão mobilizando os saberes em suas aulas de História, tendo em vista um currículo que segrega algumas disciplinas em prol de outras.

A seguir, traremos uma pequena abordagem sobre a cidade de Amargosa- Ba, local no qual se desenvolveu a pesquisa. Procuramos destacar a sua localização, os principais traços econômicos e sociais, bem como, alguns dados e documentos referente a educação do município.

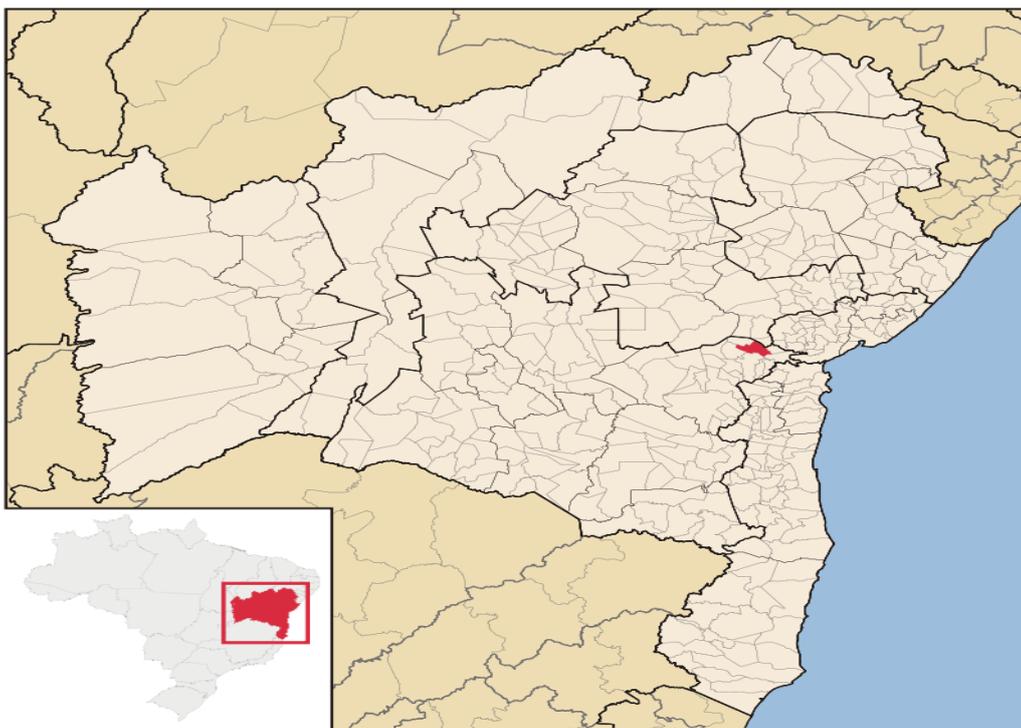
4.2 Amargosa/Ba, um pedacinho do Brasil.

Amargosa é uma cidade marcada por fortes traços históricos e culturais. Localizada na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, é conhecida como “Cidade Jardim” pela beleza de suas praças e jardins. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, o município de Amargosa contava com uma população de 38.041 habitantes, apresentando um acréscimo de 10,7% em comparação ao ano de 2010.

Uma cidade que surge a partir de devoções religiosas e que tem em suas premissas históricas uma cultura rural e a produção agrícola voltada principalmente para o fumo e o café. Outras culturas se destacam como: mandioca, cana-de-açúcar e a atividade pecuária. Até meados da década de 1930 a cidade manteve seu esplendor econômico, sendo carinhosamente chamada de a pequena “São Paulo”, devido a prosperidade de sua economia na produção e exportação de fumo e café. A influência europeia na arquitetura, especialmente na chamada Praça Jardim, na qual se localiza um coreto em forma de Partenon simboliza esse contexto econômico próspero. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

A cidade perdeu sua hegemonia econômica na década de 1960, em virtude da queda de produção do café em concorrência para cidades como Jequié, Santo Antônio de Jesus e Feira de Santana. A partir de então ocorreu um desmembramento de alguns distritos como Brejões em 1953 e Milagres em 1964. O município faz limite com os municípios de Elísio Medrado, São Miguel das Matas, Laje, Ubaíra, Brejões e Milagres. Baseado na capacidade econômica de recursos naturais renováveis da Fundação IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Amargosa compõe a microrregião 144 – Jequié – BA, sendo, ainda, a sede da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia. A sede é composta pelos distritos, (Corta Mao, Itachama e Diogenes Sampaio) e quatro povoados (Acaju, Baixa de

Areia, Cavaco e Barreiro). O município de Amargosa é dividido pelo IBGE em 29 setores rurais que aglomeram 109 comunidades. A sede tem 12 setores que compreendem os bairros: Centro, Rodão, São Roque, Santa Rita, Alto da Bela Vista, Catiara, São José, URBIS II e Sucupira. Abaixo, localização do município de Amargosa na Bahia.



Fonte: Prefeitura Municipal de Amargosa (2018)

É um município que tem uma cultura ampla e diversificada. As festividades populares são famosas pelo contingente que costumam agregar, bem como a qualidade, a significação e o sentido que elas têm para a população, especialmente, a festa de São João. Atualmente, a maioria da população ativa em Amargosa está inserida no setor primário. A agricultura familiar tem uma exploração diversificada, centrada nas culturas de subsistência como mandioca, feijão, milho, amendoim, banana, cacau e caju (castanha), além de pastagens para criação do gado. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

A educação no município busca atender as bases legais da legislação desde a constituição de 1988 e a LDB de 9394/96, que determina a obrigatoriedade e o dever do Estado quanto a educação em consonância com a legislação local, a Lei Orgânica Municipal – LOM - de 1990 que determina em seu Art. 169 que, “(...) a educação e direito

de todos os munícipes e dever do Poder público e da família sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LEI ORGÂNICA MUNICIPAL, p. 66).

Desse modo, o município trabalha em regime de colaboração com as esferas dos governos estaduais e federais, tendo como prioridade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Uma educação pautada na gestão democrática, com base na participação efetiva dos Conselhos ligados a educação, da criação dos Colegiados Escolares e da Eleição Direta para diretores de escolas.

A educação municipal tem apresentado nos últimos anos um avanço significativo em termos de organização, investimentos e resultados. Os dados disponibilizados pelo Plano Plurianual/PPA¹⁵ do município destacam que,

De acordo com as informações divulgadas pela SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, em relação ao nível educacional, Amargosa tinha 3 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 39 estabelecimentos de ensino fundamental e 4 estabelecimentos de ensino médio. E as matrículas efetuadas no ano de 2014 para estes níveis escolares foram, respectivamente: 663, 5.834 e 1.123 alunos no ensino médio. Como resultado da educação básica ofertada pelo município, à nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – anos iniciais), em 2015, foi 4,4, onde a meta estabelecida foi de 4,1 para este nível educacional. Já para as séries finais (IDEB – Séries Finais) desse mesmo ano, a nota alcançada por Amargosa foi 3,3, onde a meta estabelecida foi de 3,9. (AMARGOSA, 2014/2017)

Em relação ao Ensino fundamental, modalidade em questão, dentre as diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Ensino ¹⁶ para esse nível da Educação Básica, para o período de 2007 -2017, destacam-se: 1- universalização do atendimento; 2- melhoria da qualidade; 3- Expansão gradual do investimento público do Ensino Fundamental; 4- Autonomia da unidade escolar; 5- Articulação dos setores que tratam dos direitos e da assistência à criança e ao adolescente e 6- Valorização dos profissionais de Educação. Desse modo, o município vem trabalhando conjuntamente com os profissionais da educação, para promover um ensino pautado na autonomia e garantia dos direitos das

¹⁵ - Instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública. Nele é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas. Neste caso, o PPA de Amargosa, tem viabilidade de 2018 à 2021.

¹⁶ - Informações retirada do Plano Municipal de Ensino que corresponde os anos de 2007-2017. O mesmo está em processo de atualização pela atual gestão municipal.

crianças e adolescentes da rede pública de ensino. A meta estabelecida no PPA do município de Amargosa-BA para a universalização do atendimento e qualificação contínua da educação a atual gestão tem como objetivo para esta modalidade, a promoção de ações que visam o desenvolvimento integral através da construção de conhecimentos, habilidades, aprendendo a aprender, garantindo a formação básica do cidadão.

4.3 Perfil das professoras.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, com três professoras de uma mesma instituição escolar do município de Amargosa - Bahia e que são professoras do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Essa opção deu-se devido a aproximação que tive com a escola e o corpo docente em experiências de estágio e intervenções pedagógicas realizadas em alguns períodos do ano de 2017.

As professoras selecionadas preferiram pelo anonimato¹⁷. Violeta, Hortênsia e Girassol, os nomes foram atribuídos às professoras levando em consideração os significados das flores, atrelado às características pessoas de cada uma, que foram observadas durante a entrevista. As violetas representam a simplicidade, modéstia e lealdade, assim como a professora Violeta, uma mulher simples e leal aos seus princípios e trabalho. As hortênsias, muito utilizadas nas decorações refletem beleza e juventude, assim como a entrevistada Hortênsia. Os Girassóis por sua vez, se destacam por ser uma flor de tons alegres, refletindo uma energia positiva do sol, altivez, características fortes da entrevistada Girassol.

As experiências profissionais variam entre 5 a 27 anos, sendo que, apenas uma cumpre uma carga horária de quarentas horas semanais no município, possui mais tempo de atuação na rede e tem sua formação inicial no antigo curso profissionalizante do Magistério, sua experiência proporciona uma relação com as práticas de ensino antes e depois de sua graduação pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB.

As outras duas entrevistadas têm menos tempo de atuação e ambas são formadas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Outro requisito que foi um item

¹⁷ Optamos por nomes fictícios para preservar a identidade das entrevistadas de acordo com o termo de consentimento, o qual poderá ser lido nos apêndices, por elas assinando. Da mesma forma, foi preservada qualquer informação sobre a escola a qual as professoras lecionam, tendo em vista, a carta de apresentação da pesquisa assinada por mim e responsável pela instituição, também disponível em apêndices

decisivo para a escolha das professoras, as mesmas, passaram pela disciplina Ensino e Aprendizagem de História, logo, suas experiências com a disciplina podem contribuir para o entendimento de suas representações, organização do currículo e suas práticas de ensino.

Violeta

É a mais velha das entrevistadas e cursou o antigo curso de Magistério. É formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e possui Pós-graduação na modalidade especialização em Políticas de Planejamento Pedagógico. Trabalha como professora concursada do município há 27 anos, sendo que durante esse período teve experiência como coordenadora pedagógica e vice-diretora escolar. Com 52 anos, tem uma larga experiência como professora do Ensino Fundamental séries iniciais, sempre preferindo as turmas de 1º e 2º ano.

Sua entrevista foi realizada em sua casa de forma leve e descontraída. Entre as três participantes da pesquisa foi a que mais falou sobre suas experiências tanto pessoais quanto profissionais de maneira descontraída e sem reservas.

Hortência

Tem 30 anos de idade, também oriunda da zona rural e estudante de escola pública, é a mais velha entre três irmãos. Cursou Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores – CFP, campus Amargosa – BA. Possui pós-graduação na modalidade especialização em Alfabetização e Letramento. Iniciou o exercício da profissão na Educação Infantil e atualmente trabalha como professora no município há nove anos com uma carga horária de 20hs semanais.

Embora tenha experiência em outra modalidade, como coordenadora pedagógica, demonstra satisfação em trabalhar com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I. Sua entrevista foi realizada na escola, na sala de aula que ensina, disponibilizou o material didático que constantemente usa para formular suas aulas e se mostrou receptiva a responder as perguntas que foram propostas e falar um pouco sobre suas experiências pessoais e profissionais.

Girassol

Tem 32 anos de idade e sempre morou na zona urbana. Seu início da trajetória escolar foi bastante difícil e turbulento. Frequentou a escola muito cedo e ainda em uma turma com alunos maiores que ela, logo, essa experiência é descrita como “tortuosa”. Estudou e concluiu seus estudos também em escola pública fez, curso normal no Ensino Médio e ingressou na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores - CFP, campus, Amargosa – BA. Graduou-se em licenciatura em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia Clínico Institucional e mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Artes, Humanidades e Letra (UFRB/CAHL).

Das três entrevistadas é a que tem menos tempo de serviço no município. Leciona há cinco anos e possui uma carga horária de 20hs semanais. Gosta de trabalhar com turmas maiores do 5º ano do Ensino Fundamental. Em sua entrevista foi sucinta e mostrou-se um pouco reservada quanto a determinadas questões.

4.4 Representações sobre o ensino de História: as professoras e suas memórias.

Como já apresentado nos capítulos anteriores a memória é uma valiosa ferramenta viva que possibilita os indivíduos reconstituírem fatos e lembranças. Por meio desse movimento, permite-se compreender como os sujeitos vão constituindo suas narrativas e concepções de mundo. Essas narrativas se constituem das avalições de suas experiências do passado, entretanto, os sujeitos nunca estão sozinhos nesse nelas, há sempre um contexto social com o qual compartilhamos valores e ideias. Desse modo, “(...) a sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos.” (HALBWACHS, 2003, p.69).

Para tanto, o uso da História Oral apresentou-se como um caminho metodológico rico e oportuno para desvelar os objetivos pesquisados e ao mesmo tempo produzir documentos, por meio das narrativas, as quais possibilitam analisar as representações de ensino que permeiam o universo dos sujeitos pesquisados.

Nesse tópico, o objetivo é trazer algumas considerações a respeito das memórias das entrevistadas sobre suas trajetórias e como as mesmas apresentam suas concepções de mundo, profissão e ensino. As narrativas aqui apresentadas e analisadas são experiências pessoais e sociais que compõem suas identidades e servem de subsídio para o exercício da docência. Para tanto, foram destacadas algumas categorias que foram importantes na compreensão da História e do ensino de História nos anos iniciais. São elas: Infância e família; modelo de bom professor; Ensino tradicional e a História; Ensino de História e identidade; Profissão docente e ascensão social; Formação superior e experiência docente; Formação superior e ensino de história; Currículo e práticas no ensino de História.

4.5 Infância, família e escola.

Por meio das primeiras experiências da infância, escolares e familiares as professoras expressam o valor que as mesmas atribuem a educação e qual o papel da escola mediante a sociedade. A infância foi destacada como uma experiência marcada por lembranças prazerosas e que evidenciam uma infância feliz. Os laços e vínculos familiares se destacam como algo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional. Aspectos esses evidenciados em seus relatos.

Eu lembro que aos sábados, quando painho ia à feira (na frente de nossa casa tinha uma ladeira) a tardezinha a gente ficava olhando e esperando. Quando o víamos ele lá em cima, gritávamos: Painho tá vindo! Painho, tá chegando! Quando ele chegava era aquela festa (...). Foi uma infância muito boa, brincando com as crianças, tinha muito pomar. (VIOLETA, 2018, p. 01).

Para Hortênsia, a relação familiar também apresenta significados expressados por meio das relações estabelecidas no convívio diário.

É uma vila de irmãos, as pessoas costumam chamá-la de Vila Esperança. Nosso sobrenome é Esperança, e por ter muitos familiares esses foram criando seus filhos e os filhos foram ficando... meus avós também moram lá, os netos, os bisnetos, foram construindo casas e foi formando uma pequena vila. Todos são religiosos. (HORTÊNCIA, 2018, p. 24).

O mesmo acontece com Girassol:

Tive uma infância muito feliz. Minha família é composta por meu pai, minha mãe e mais seis irmãos. Tivemos a oportunidade de crescer em um lar harmonioso com uma base familiar muito sólida. Hoje nós somos

cidadãos de bens graças a uma infância feliz e uma boa base familiar. (2018, p.32).

Violeta e Hortênsia tiveram o contato e suas primeiras vivências escolares na zona rural, ambas, consideravam um ambiente nas quais as relações eram mais afetivas e próximas, embora existissem as adversidades, tais como, a distância da escola, as turmas multisseriadas, estrutura física. A relação existente entre professor e aluno permitia um ambiente que de certa forma promovia a aprendizagem.

Era uma escola multisseriada, fazia uso da cartilha, nos dias de prova ficávamos em locais diferentes, cozinha, sala, todos separados. No final do ano eu lembro que recebi minhas primeiras provas, a maneira como veio decorada a capa da prova, era um desenho feito com recoste de papel de presente, um gatinho desenrolando um novelo de linha. Era tão bonitinha, tão mimosa. (VIOLETA, 2018, p.2).

Hortênsia, expressa em suas falas a admiração pela professora o que evidência certa admiração de suas práticas “(...) ela conseguia, eu lembro que era uma sala lotada! De pequenininho aos maiores, mas, que ela conseguia da aula dela muito bem”. (p.25).

As relações familiares bem como as escolares exercem forte influência na constituição das professoras e na concepção de ensino e escola que elas desenvolveram ao longo de suas trajetórias.

4.6 Modelo de “bom” professor.

As memórias sobre suas trajetórias escolares parecem difíceis de serem lembradas. Aos poucos alguns acontecimentos vão aparecendo em suas narrativas. A mais interessante são os modelos de professores, os quais evidenciam uma representação do que é ser professor. As professoras mais rigorosas, aquelas que conseguiam o silêncio dos alunos durante às explicações dos conteúdos são as destacadas como exemplo de boas profissionais. A obediência dos alunos às regras escolares é vista como essencial para o ensino e a aprendizagem. Nota-se admiração pelas professoras que conseguiam o respeito do aluno apenas com um olhar:

A professora ensinava da educação infantil ao quinto ano, turma multisseriada. Ela não tinha o ensino superior. Ela passava para nós apenas o que sabia. Aprendemos com ela sobre respeitar, o respeito era muito presente em sala de aula, diferente de hoje em dia. A gente não levantava a voz para gritar, ela conseguia, eu lembro que era uma sala

lotada! Dos menores aos maiores, mas, ela conseguia dar aulas muito bem. Ensinava a ler. Na época tinha a cartilha, eu lembro que eu lia a cartilha toda. (VIOLETA, 2018, p.26).

Percebe-se a valorização de uma educação tradicional, na qual, a figura do professor não é contestada. Para a entrevistada, essa autoridade exercida pela professora aparece de maneira positiva uma vez que resulta na disciplina dos comportamentos das crianças. Nesse modelo de escola, os alunos demonstram respeito às regras e aos mais velhos, inclusive ao professor. A imagem das professoras rigorosas está em contraposição à uma ideia que entende uma desvalorização da profissão na atualidade. Acreditam que as transformações sociais produziram outros tipos de alunos com valores diferentes, no entanto, buscam firmar a ideia do respeito ao professor como requisito da valorização profissional.

Nas falas das professoras também está presente como essa relação era estabelecida e influenciada pela família. O respeito aos mais velhos era algo que se aprendia desde muito cedo e isso se refletia no comportamento em sala de aula na figura de um professor autoritário, mas ainda visto como um bom professor como mostra o relato abaixo, percebe-se o carinho que é atribuído a esse professor e como o respeito a essa figura era presente em todos os aspectos.

(...) os pais diziam assim: Olha tem que obedecer os mais velhos! E eu tinha que obedecer mesmo! Era aquela educação de muito controle mesmo. Era uma forma de educar que a gente não tinha opinião própria, a gente não tinha como se defender, a defesa era como uma ofensa (...) a professora explicava e eu não conseguia entender, certa vez ela me chamou pra poder ir ao quadro resolver uma conta, eu já saía do lugar tremendo (...) eu não conseguir resolver essa conta a professora me deu um grito. Ela me reclamou, tinha uma vizinha minha na janela e essa vizinha ouviu a professora me reclamar e saiu rindo, eu chorei a manhã toda. (VIOLETA, 2018, p.2/3).

As depoentes relatam em suas falas modelos de professores adeptos da Pedagogia Tradicional¹⁸, na qual os alunos eram seres vazios e os professores detentores do saber. Aparentemente, o respeito imposto através dessa postura rígida, atrelado ao “respeito” que

¹⁸ Uma tendência da educação que prioriza a teoria do ensino sobre a prática, ou seja, a principal preocupação dos professores está relacionada a “como ensinar” e não a “como aprender”. Nesse tipo de pedagogia, a mente da criança é vista como tabula rasa, expressão vinda do latim que significa folha em branco. (SETÚBAL e MALDANER, 2010, p. 01).

elas tinham pelo professor, atribuiu-lhes representações tradicionais do que é “ser um bom professor.”

No relato da professora Girassol, podemos perceber que há uma construção de modelo de professor como uma figura maternal, isso se dá, logo após uma experiência negativa em sua trajetória escolar.

Minha vida escolar começou muito cedo eu ainda muito pequena ia para escola com meus irmãos maiores e durante esse período pra mim era muito tortuoso eu era muito pequena e estava inserida numa classe onde as crianças eram muito maiores. Então pra mim, aquilo era uma tortura, mas com o passar dos anos eu fui pra uma classe na qual os alunos eram de minha idade e tive uma professora de excelência. Eu tinha uma visão de que a professora era minha mãe, por ter sido uma professora dedicada, amorosa, compreensiva. (2018, p. 34)

Essas professoras em seus relatos nos revelam que essas representações de professores construídas pelas mesmas, são tidas como modelos que exercem um bom controle em sala de aula e mantêm a “ordem” no decorrer de suas práticas pedagógicas. Percebe-se a falta de diálogo entre professor/aluno, uma relação de superioridade a princípio. Nas palavras de Gusmão (2004), “(...) o professor era um personagem temido e admirado por pais e alunos, uma vez que a continuidade dos estudos, naquela época efetivamente garantia um futuro melhor”. (p. 42) A obediência parece estar ligada à ideia de que é um dever moral respeitar um indivíduo que vai compartilhar um conhecimento que será útil para a ascensão social. Revela a importância da escolarização atribuída às pessoas, especialmente às de origem rural e a preocupação em oferecer a escolarização aos filhos e filhas.

4.7 Ensino tradicional e a História.

Um dos entendimentos mais recorrentes sobre as trajetórias escolares das professoras entrevistadas é de que tiveram um ensino tradicional. As práticas das professoras privilegiavam a memorização de fatos, nomes de personagens e datas. As narrativas que as professoras trazem das práticas de professores na disciplina de História merecem destaque.

(...) engraçado, falava-se de português, falava-se de Matemática, de Ciências, Geografia, mas História era uma coisa tão distante. A matemática era vivenciada partia daquilo que a gente vivia, o Português pelo mesmo jeito, a Geografia nem tanto, mas, também servia quando se falava de estado, Bahia, Ciências também! Mas quando se falava de História vinha de coisas que não se sabia o que era. A História do Brasil era contada de um jeito que a gente não entendia direito (...) eram pessoas que a gente não sabia quem eram, de quem se tratava (...) eram textos complexos que não tinha vontade de ler e na medida que foi passando, saindo do ensino fundamental, ao invés das coisas irem melhorando foram ficando mais complexas (...) veio uma tal de Sabinada, Balaiada, veio uma tal de, de, do século tal, eita Jesus! Até hoje eu olho a professora com cara de século, quando eu encontro ela na rua, eu não consigo simpatizar, eu perdia em História não era boa aluna eu detestava aquelas datas. (VIOLETA, 2018, p. 6-7)

Verifica-se na narrativa apresentada uma metodologia aparentemente tradicional utilizada para o ensino de História. A entrevistada questiona a função do ensino de História e dos conteúdos, destacando que não tinham utilidade prática em sua vida como encontrava em Ciências e Matemática. A disciplina entendida como “complexa” e “sem sentido”. O relato demonstra o ensino de História como um campo esvaziado de sentido social para os alunos, uma concepção de disciplina do passado, centrada na memorização dos fatos e acontecimentos históricos, “(...) uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado” (ABUD, 2012, p.558). O relato mostra a ênfase que é dada ao conhecimento enciclopédico, sistematizado focado na memorização de determinados fatos considerados importantes, uma narrativa oficial que não permite aos sujeitos fazerem parte dessa história. Arelado a estas questões, encontra-se uma metodologia que se restringe à leituras monótonas dos livros didáticos.

No relato a seguir, podemos perceber como esse ensino desarticulado com a realidade dos alunos aconteciam, um exemplo de relato que nos remete as práticas pedagógicas de uma professora. Um ensino pautado na memorização.

A aula era explicativa, a partir daí, ela passava as questões no quadro e a gente aprendia a partir dessas questões escritas por ela. A gente decorava as respostas que ela escrevia. A gente tinha o livro didático também eu lembro que era bem vago eram textos curtos que a gente também tinha que decorar. A História era só decorava mesmo, decorar só para aquele momento, geralmente era só decorar a data e o que ela significava. (HORTÊNCIA, 2018, p.26).

Por meio do relato, podemos perceber o quanto o ensino de História não oferecia uma compreensão sobre a influência do conhecimento na vida cotidiana dos alunos. Ao contrário, era apenas utilizada para obtenção de notas. Pensar nessa marginalização da disciplina contribui para o debate em torno do papel que os cursos de graduação ocupam para promover a reflexão em torno do ensino de História e sua utilidade social nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Qual sua função e importância? Quais saberes necessários? Quais práticas cabem para superar essa posição secundarista?

No caso a seguir a professora não lembra dos conteúdos de História quando cursos ou anos iniciais do ensino fundamental I. Certamente podemos afirmar que não é fácil a rememoração de experiências quando criança. No entanto, o esquecimento também pode ser interpretado como carregado de significados. Parece aqui funcionar como forma de questionamento, também, da relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, ou seja, sobre a concepção de ensino e aprendizagem que desemboca na função formativa da disciplina.

Eu não me recordo muito no que diz respeito a conteúdos de História, mas, como antigamente as aulas de História não foram tidas como prioridade, e hoje também não são. Não era muito diferente, só se ouvia falar em Português e Matemática. Aulas de Histórias por conteúdos eu não consigo me recordar. (GIRASSOL, 2018, p. 35).

Observa-se na narrativa a valorização de disciplinas que estão diretamente relacionadas com a leitura, escrita e cálculos, o Português e a Matemática. Uma hierarquização dos saberes que se estende até os dias atuais, sendo assim, nas palavras de Oliveira, (2003, p.267), “verifica-se a posição secundária que o ensino de História continua a ocupar na divisão de tempo e espaço no cotidiano escolar”.

4.8 Escola e identidade

Ao considerar o espaço escolar como um lugar de circulação de saberes, informações e de produção do conhecimento construídos nas relações sociais é interessante ressaltar o seu papel na construção e afirmação das identidades sociais. Nas narrativas é possível observar como as relações e construções de identidades envolvem questões de classes, familiares, sociais, etc. Em seu relato, a seguir, Hortênsia, deixa evidente como

foram difíceis as transições escolares ocorridas e como isso pode influenciar diretamente na autoestima e no desenvolvimento emocional e intelectual do aluno.

Eu fui pra uma “escola normal” na 4ª e 5ª série, ainda na zona rural. Eu andava muito para chegar nessa escola, chegava cansada, com a autoestima baixa, por que a gente já chegava cansado, comunidade dos outros, não era minha comunidade. Eu tinha que sair da minha comunidade para ir para outra escola, então, tudo diferente, fora de minha rotina, foi difícil. (2018, p. 27).

O afastamento de sua comunidade implica em adaptar-se ao novo, ao diferente. O contexto urbano das relações escolares mostrou colocou em evidência os estereótipos em relação à população de origem rural. É um momento de angústia, perdas, mas também de reforço das subjetividades. O campo aparece como lugar do “atraso”, logo sua população é segregada em um espaço que, historicamente, se caracteriza por estabelecer uma hierarquização de saberes. A forma de institucionalização e organização dos saberes dentro da escola acaba por afetar a identificação dos jovens do campo com o novo ambiente escolar. As formas de exclusão estão demarcadas no currículo, planejamento, regras e conteúdos, etc. Fato este que podemos constatar no relato a seguir.

Na zona urbana a violência era maior, as salas eram muito agitadas, muito cheias, vinham alunos de várias localidades, então, pensamentos diferentes, sempre havia o conflito de ideias. A gente que veio da roça sempre eram os mais tímidos, tínhamos um pouquinho de receio de nossa história de vida. Nós éramos conhecidos como os matutos, que não entendia nada, não sabia nada, até quando o assunto era modernidade a gente sempre ficava por fora. A minha sala era bem marcada com isso. (...) quem era da zona urbana sempre sentava com zona urbana, quem era zona rural sempre sentava com zona rural. Então, assim, sempre tinha esse conflito entre a gente. As questões regionais bem marcantes. A questão do conflito de sair da sua comunidade, sair de seu meio, de sua história, ir para outras comunidades, isso quebrava a questão de afetividade entre mim e minhas colegas. (HORTÊNCIA, 2018, p.28).

Para os alunos oriundos da zona rural o contato com o ambiente escolar urbano de certa forma causa um constrangimento, segregação, uma divisão social nítida nas formas como os alunos estabelecem suas relações pessoais e interpessoais. Alertamos para o papel que a escola pode assumir reproduzindo essas relações de poder e hierarquias sociais. O currículo e as práticas pedagógicas não contribuíram de maneira positiva para a afirmação das identidades dos indivíduos. Em sua avaliação, Girassol demonstra essa problemática. O currículo não está organizado de maneira a repensar os estereótipos construídos.

Eu sempre busquei ter uma boa relação onde quer que estivesse e o ensino médio para mim não foi diferente, eu busquei viver essa relação e aproveitar o máximo possível que me era ofertado, mas , infelizmente a nossa educação básica , o ensino médio, o fundamental, seja em qual esfera for, não nos prepara , para vivermos em sociedade enquanto negro se você não buscar se emancipar quanto sujeito, quanto cidadão, você será apenas mais um negro na sociedade criando...criado através de uma frustração de inferioridade. (GIRASSOL, 2018, p. 35).

Observa-se que o modelo de professores e a metodologia utilizada por eles influenciam de alguma maneira como as professoras percebem a escola hoje. As representações que elas constroem estão ligadas a uma cultura escolar e como as mesmas foram inseridas nessa cultura. Um modelo de ensino tradicional que parte do princípio do autoritarismo como meio disciplinador do conhecimento e não como um espaço da problematização do mesmo.

4.9 Profissão docente e ascensão social.

Na atual conjuntura social em que vivemos ser professor se apresenta como um desafio aos jovens aspirantes à profissão. O descrédito e a frequente desvalorização da categoria têm causado um abalo significativo na qualidade da educação e escolha da profissão. Embora tenha sido uma escolha a qual se apresente muitas vezes como “última opção” a mesma se mantém como sendo uma profissão de destaque e grande importância social, na qual “os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações” (GATTI, 2013, p. 52).

As relações e experiências que são estabelecidas e vivenciadas ao longo da vida nos encaminham para os ciclos que são considerados naturais da humanidade, dentre eles, escolher uma profissão que seja capaz de suprir as necessidades básicas: “A escolha da profissão de professor está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular.” (FONSECA, 2003, p.82). Neste sentido, nossa ideia é a de que a representação social que se tem do professor influencia o modo como percebemos a função do ensino de História. Portanto, um momento significativo no qual a imagem, as ideias, os valores e os saberes que construímos nesse processo de vida e

escolha da profissão estão ligados ao que pensamos sobre o significado dos conteúdos escolares e o sentido que atribuímos às práticas.

A opção em seguir a carreira docente é explicada pelas entrevistadas da seguinte forma, Violeta 2018, destaca que, “O que me fez ser professora foi a necessidade. Primeiro que, Amargosa, só tinha contabilidade e magistério. Contabilidade tinha que fazer a noite e magistério era o dia. Eu não podia estudar a noite, eu só podia estudar o dia. Aí eu fui fazer magistério”. (p.10). Violeta destaca a necessidade de continuidade dos estudos por falta de outras opções de cursos e impossibilidade de estudar a noite, ficando o curso de Magistério como única opção.

Embora sua escolha aparentemente tenha se mostrado insatisfatória, ela destaca que o curso lhe proporcionou boas experiências e novos aprendizados como demonstrado em seu relato. Nesse sentido, entendemos que o curso de formação docente lhe proporcionou mudanças significativas na percepção da realidade, vida e as relações humanas. Assim, percebe-se uma nova relação com o ensino de História, numa perspectiva que favorece a construção de uma identidade na qual os sujeitos se percebem parte desse processo que não se constrói apenas em escolas ou cursos de formação universitários, implica em um investimento pessoal, livre e criativo com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional. (FONSECA, 2003)

Essa construção de identidade é assim percebida e descrita:

No curso de magistério eu já comecei a ver o estudo de uma forma diferente. Eu já interagia mais com as disciplinas, tinha outra visão das coisas, participava mais, tinha uma ligação maior com os professores com o convívio. Tinha uma disciplina chamada metodologia do ensino, eu adorava. Eu lembro que era um professor... professor Josué. Quando ele dava aula, eu me via ali dentro daquela situação, já era uma coisa assim mais voltada pra o ensino do professor, para a formação do professor (...) Eu lembro que o professor mandava a gente criar algumas histórias, aí eu vivia naquelas histórias(...) eu estava gostando do que eu estava aprendendo, eu estava me saindo bem, mas até então, eu não sabia que eu ia ser professora, não passava na minha cabeça que eu seria professora, eu sabia que eu tava concluído o curso, disso eu sabia. (VIOLETA, 2018, p.10).

No relato apresentado por Hortência, podemos identificar de imediato a influência de familiares na sua decisão pela profissão, mas, destaca que esse desejo sempre esteve consigo, desde muito pequena. Mesmo sofrendo a influência familiar a identificação com a docência acontece no decorrer de sua vida, uma identificação pessoal que se estabelece por

meio das experiências infantis (o brincar de ser/ imitar o professor), escolares e sociais, ou seja, “ a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal.”(NÓVOA, *apud* FONSECA, 1191, p.70).

Desde pequenininha, as minhas tias são formadas e são professoras . Quando elas iam ficando maiores elas faziam o magistério, não tinha faculdade, era o magistério até o 4º ano normal que o pessoal falava antigamente. E a partir dali começava a ensinar nas localidades mesmo. As minhas maiores motivações foram familiares, vendo minhas tias se formando como “pró”, gostando da profissão, eu também sempre gostei de ser professora, isso foi me motivando cada dia mais. (2018, p. 28).

No relato de Girassol destaca-se a influência do curso de graduação, mas, até então, não tinha pretensão de ser professora.

Na verdade, eu não fiz magistério porque eu tinha interesse em lecionar, mas como a universidade chegou para o município e minha situação de não possuir uma renda o suficiente e meus pais não terem condições de me bancar numa faculdade fora, eu acabei indo para o Centro de Formação de Professores e com o passar do tempo eu comecei a compreender o papel que eu poderia ter na sociedade na formação de novos cidadãos com novos pensamentos com novos olhares. (GIRASSOL, 2018, p. 35).

Percebemos que o curso superior é visto pelo seu potencial de permitir que os indivíduos ascendam socialmente. No entanto, em sua narrativa que o desejo de ser professora foi despertado por entender que, de alguma forma, podia contribuir com o desenvolvimento social e cultural de sua cidade.

As narrativas sobre a escolha da profissão de nossas entrevistadas coincidem com as encontradas por Monteiro em seus estudos amparados por Tardif e Lessard sobre a constituição de saberes docentes. A escolha da profissão não se apresenta como um fenômeno vocacional, mas “(...) parte de experiências, descobertas, curiosidades que são mobilizadas já muito cedo, na infância ou adolescência, a partir de experiências vividas com familiares e professores marcantes, referenciais” (TARDIF; LESSARD *apud*, MONTEIRO, 2007, p. 62).

4.10 Formação superior e experiência docente.

Das três entrevistadas, apenas, a Violeta passou pelo curso profissionalizante na modalidade Magistério e exerceu a função de professora sem a necessidade de cursar o ensino superior de imediato. Sua primeira experiência foi para substituir uma professora que precisou utilizar o direito à licença maternidade.

Em 84 uma professora foi ter filho e precisava de alguém para substituí-la em sala de aula (...) eu passei 3 meses lá, a licença maternidade era de 3 meses (...) e todo mundo gostou do meu trabalho, queria que eu continuasse, desses 3 meses eu tirei mais 30 dias que foi as férias da professora, foi um total de 4 meses. (VIOLETA, 2018, p.14).

Uma experiência que, por meio do relato, percebe-se exitosa. No ano de 1991, Violeta fez um concurso para professores no município e a mesma conseguiu uma boa classificação e, desde então, trabalha na educação. No início enfrentou muitas dificuldades para assumir sua vaga na época. As escolas municipais eram todas concentradas na zona rural e o município não oferecia transportes para os professores: “Não tinha transporte, já foram me dizendo assim: a senhora vai toda segunda feira no carro do leite e volta toda sexta feira no carro dos “baganeiros”¹⁹ (risos), eu ia passar a semana lá, na fazenda”. (2018, p.14). O relato demonstra como era difícil exercer a profissão docente. Na época, não se existia políticas específicas que pudessem oferecer o mínimo de estrutura para o professor exercer seu ofício. Além da falta de transporte, outros embates se colocam no cenário. Como uma mulher casada, mãe de 3 filhos poderia ficar fora de casa durante uma semana? Quem cuidaria dos filhos, da casa e do marido? Questões que são evidenciadas na narrativa e que nos fazem refletir as representações sobre o papel social da mulher. Diante do exposto, Violeta relata que não foi fácil, mas por muito insistir e lutar pelo seu direito conseguiu sua vaga na cidade, em uma creche.

(...) me contrataram e eu fiquei na creche por 6 anos. Só que na creche eu ficava na sala de aula e também ficava como coordenadora, como diretora, como serviços gerais, como tudo. Eu fazia de tudo dentro da creche, passei 6 anos. (...) eu já fazia um bom trabalho na creche. Eu gostava, já tinha referência, os alunos quando saíam de lá, as professoras

¹⁹ Expressão da época que designava carros para transportes de pessoas, semelhante ao “pau -de-arara.”

já queriam (...) os alunos que saiam da creche já saiam alfabetizados. Então, esse trabalho já estava sendo propagado. (VIOLETA, 2018, p.15).

Nota-se que, além da sala de aula, a professora adquiria outras experiências/funções que de alguma forma se mostram positivas na construção da profissional. Em nenhum momento a entrevistada mostra-se arrependida ou insatisfeita com o início da profissão. Pelo contrário, é nítida em sua expressão facial o quanto aqueles momentos lhe fizeram e constituíram uma profissional respeitada e sobre tudo uma mulher forte. Essa narrativa nos mostra uma imagem positiva do professor, cujo “(...) o papel é absolutamente central. Figura imprescindível; detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem.” (GATTI, 2013, p. 52). Por meio desse relato, suas experiências escolares e profissionais reforçam sua identidade construída ao longo desses anos por meio de suas práticas e saberes adquiridos e construídos em sala de aula.

Violeta ressalta a importância da prática na formação. Começou a dar aulas assim que entrou para a universidade, e foi desenvolvendo suas habilidades pedagógicas, a partir das experiências que foi adquirindo ao longo do tempo.

Fui chamada pra trabalhar logo, em uma creche como auxiliar, fui observando as outras professoras trabalhando até ir para a função de professora. Depois eu voltei a ensinar na minha comunidade por 1 ano e meio mais ou menos, casei e vim morar aqui em Amargosa, e trabalho aqui desde 2013. Eu já fui coordenadora de uma escola do campo, já trabalhei em outras comunidades e bairros da cidade. (2018, p.29)

Percebe-se que o contato com outros profissionais da educação foi muito bem aproveitado pela entrevistada. Uma experiência que lhe rendeu bons frutos, pois demonstra satisfação ao citar que chegou a dar aulas em sua comunidade de origem. Quanto a experiência como coordenadora não foi descrita, apenas citada como uma experiência muito boa, rica, porém, a sala de aula lhe é mais agradável.

Girassol teve sua primeira experiência no ano de 2015 no município, em seu relato deixa evidenciado o seu desejo de trabalhar com o ensino superior.

Minha primeira experiência como professora foi em 2015, inicialmente eu não tinha plano nenhum de estar atuando nas séries iniciais pois a minha perspectiva era ensinar na universidade, mas, infelizmente até o momento isso não foi possível, então, continuo atuando na rede municipal no ensino fundamental I. (GIRASSOL, 2018, p.36).

As narrativas aqui apresentadas indicam que “(...) vários aspectos destacam a importância da história da vida dos professores tanto em relação ao que concerne à escolha da carreira, ao estilo de ensinar, como a relação afetiva e personalizada do trabalho.” (TARDIF E LESSARD, *apud*, MONTEIRO, 1999, p.63). Nesse sentido, Monteiro (2007), afirma que “(...) a carreira profissional é inscrita e construída no tempo durante o qual a experiência vai sendo elaborada e reelaborada num tempo que é cíclico, no qual situações se repetem permitindo comparações e aprendizagens.” (p.64).

4.11 Formação superior e ensino de História.

A questão relacionada à formação superior das entrevistadas é bastante particular também. Ambas tiveram experiências diferentes que as fizeram perceber a História e a prática nas escolas de formas diferenciadas. A formação, segundo Fonseca (2003) é “(...) um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.” (p. 60). Entretanto, quando a mesma apresenta lacunas é preciso compreender os processos históricos pelos quais os cursos se constituíram e quais perspectivas e concepções lhes foram atribuídas. Nas narrativas apresentadas percebemos a existência de dificuldades iniciais envolvendo os sentidos atribuídos com relação ao ensino de História em sala de aula. Violeta, relata suas dificuldades com relação à disciplina antes de sua graduação.

(...) eu reproduzia ela, eu não via outro meio de trabalhar História se não fosse aquele que minha professora me ensinou, no máximo recortar figuras pra demonstrar tal coisa ou produzir alguma coisa sobre aquela imagem. Era o que eu tinha, veio novamente toda Balaiada, Sabinada, todos aqueles movimentos os mesmos conteúdos que eu estudei. Eu estava revendo os mesmos conteúdos, datas, quem descobriu o Brasil, os primeiros habitantes, o navio negreiro, todas aquelas coisas que eu estudei estava lá nos livros, aquele mesmo conteúdo. (2018, p.16/17).

Percebe-se que a História tal como foi passada pelos seus antigos professores lhes foram às bases para suas práticas em sala de aula. Uma sucessão de assuntos que a fizera retomar suas experiências como estudante, essas já citadas, não muito agradáveis. Observa-se também a ausência de outros materiais de apoio que pudessem ser utilizados como suporte ao professor, este, percebe-se refém de um livro didático descontextualizado além

da dificuldade de ensinar algo que não aprendeu. Uma questão que nos remete mais uma vez ao debate sobre a formação de professores.

Com relação a sua graduação, Violeta, faz uma avaliação bastante positiva. Ela teve a disciplina referente ao ensino de História, “*ensino de história, metodologia*” apesar de não lembrar exatamente o nome da disciplina, ela descreve com certo saudosismo de tal experiência com a formação superior.

Sem dúvidas essa experiência com o ensino superior trouxe novos horizontes para a prática dessa professora em sala de aula, ela expressa uma visão otimista dessa formação que tanto exigiu da sua dedicação e esforço. Ela reconhece que os professores exerciam uma autoridade quanto às exigências, mas uma autoridade competente.

A faculdade foi a UNEB, a rede UNEB, era um programa do governo que veio pra graduar os professores que ainda estavam em sala de aula e que não eram graduados (...) Um curso muito bom, com professores muito bons, inclusive hoje, o diretor do UFRB daqui, Fabio Josué, foi nosso professor. Terciana nossa professora, Catinha que hoje é reitora da UNEB, nossa professora, então assim, foram professores excelentes. De dá 1 hora manhã, 2 horas da manhã e a gente fazendo prova, era assim, professores bons mesmo, que vinham das faculdades para dá aulas para nós. Todos muito competentes e todos muito exigentes. (2018, p.17).

Sobre sua formação na Universidade apresenta uma avaliação positiva, além de expressar sua admiração pelos professores e o quanto o curso foi importante para seu crescimento profissional e inspirador de suas práticas em sala de aulas. Como citado anteriormente, sua maior dificuldade foi com relação a ensino de História estava nos conteúdos e em como passar para os alunos de forma dinâmica e lúdica. Aqui, percebemos como a graduação foi importante para ela, pois, possibilitou-lhe outra perspectiva de ensino de História, nas palavras da mesma, “(...) veio a faculdade, e com a faculdade veio coisas novas (...) a História passou a ter outra cara (...) aí foi aquela revolução na escola”. (Hortênsia, 2018, p.17). Este relato se faz importante, pois, destaca o impacto de uma formação sólida capaz de formar um profissional mais preparado para o exercício da profissão. Entre as três entrevistadas, esta se demonstrou a mais satisfeita com sua graduação. A Hortênsia faz uma avaliação positiva sobre a graduação, mas, com relação à disciplina voltada ao ensino de História, algumas ressalvas merecem atenção.

(...) os conteúdos que eu aprendi lá, não são os que eu dou aqui na escola. A forma que me prepararam lá é diferente da sala de aula. Lá é uma preparação para o professor universitário, para lidar com crianças é diferente. Principalmente com relação ao currículo municipal que cobra muito do aluno e tem pouco material. O meu livro de História quase não uso. O livro didático tem pouquíssimos assuntos, então assim, o currículo escolar totalmente diferente do livro didático. Às vezes eu folheio o livro todo para encontrar um conteúdo e não encontro. Tenho que ir para internet, fazer slides, trabalhos com apostilhas para meu aluno poder entender melhor. (HORTÊNCIA, 2018, p.29).

Em sua narrativa a professora deixa evidente o descontentamento com a disciplina Ensino e Aprendizagem de História. Segundo a mesma, a disciplina não lhe ofereceu suporte para o trabalho em sala de aula. Ela fala do seu esforço e dificuldade para preparar suas aulas, mediante as exigências do currículo e a falta de suporte didático. Sua crítica é enfática ao retratar uma formação voltada para formar professores universitários/pesquisadores e não professores para atuarem em salas de aula da educação básica. Em sua narrativa podemos identificar uma ambiguidade em sua fala, ao mesmo tempo que se mostra uma professora que pesquisa para elaborar um currículo, aparentemente, busca um currículo pronto. Deixa de entender que o espaço da formação privilegia reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens e não, especificamente, de aprendizagem de conteúdos para a educação básica.

Questionada sobre a metodologia utilizada pelo professor na graduação afirma que:

Meu professor faltava muito (...) essa preparação de passar o ensino de História para os alunos não teve. Eu não fui preparada para atuar em sala de aula. Tem os estágios, são períodos muito curtos, geralmente uma semana. Eu só vim aprender mesmo sobre os PCNs nas formações que a secretaria municipal oferece, justamente por notar essa falta de informação nos professores. Os coordenadores fazem essas observações nas salas de aula e percebem essa falta principalmente ao passar um conteúdo de História. Eu mesmo to dando um conteúdo de História sobre a expansão cafeeira aqui no Brasil e tenho que buscar toda aula uma coisa diferente pra os meus alunos, para eles entenderem, pois, é algo fora da realidade deles. Eu tenho alunos que nunca viram um pé de café e estão aprendendo sobre café, então, eu tenho que ter esse cuidado de tá trazendo os conteúdos para eles de uma maneira que ele possa entender. (HORTÊNCIA, 2018, p.29/30).

A distância entre a realidade de sua formação com a realidade escolar é nítida em sua fala, assim como, o distanciamento do currículo escolar com a realidade dos alunos. Buscando amenizar essas lacunas, o município oferece formação, mas percebe-se no relato

da professora que, ainda assim, as lacunas permanecem. Percebe-se que há também uma contradição de ideias e práticas. Ao mesmo tempo que apresenta uma concepção crítica com relação a determinados conteúdos, por outro lado, questiona à Universidade, a mesma, ocuparia a função de fornecer “modos” de ensinar os conteúdos. Outra questão a ser problematizada é a de que a universidade é o lugar onde somente circula teoria e não ensina sobre a realidade da sala de aula. Ela toma a experiência dela de ensino tradicional como sendo a mais efetiva, aparentemente. Um modelo de professora exigente que era visto como mais eficiente, em contrapartida, quando à universidade propões outra concepção isso causa um impacto nas ideias e concepções de ensino.

Isso é refletido nos estágios, pois os alunos sentem muita dificuldade em apropriar-se das discussões acadêmicas que podem fazer essa transição a transição dos saberes da universidade com os saberes da escola. O que implica e reflete diretamente na formação dos professores, destacando a necessidade de uma formação mais sólida e que busque sanar algumas das dificuldades já mencionadas no texto.

No relato apresentado por Girassol, cabe atenção ao fato da mesma deixar transparecer em sua fala a pouca memória com relação a disciplina metodológica voltadas ao ensino de História. Por ter concluído sua graduação na mesma Universidade que Hortência, a mesma, também passou pela disciplina Ensino e Aprendizagem de História, porém quando perguntada sobre como era a metodologia utilizada pelo professor foi bastante breve, afirmando que: “(...) era ministrada por uma professora excelente, porém, era uma História elitizada, então pra mim, não falava de mim, por ser a parte da História que ela apresentava como história do Brasil.” (GIRASSOL, 2018, p. 36). Não foi possível obter mais informações sobre a formação na área, metodologia dessa professora a entrevistada argumentou que não se lembra muito desses detalhes.

O que se percebe nos relatos são avaliações diferenciadas do processo de formação de ambas as professoras. Duas das entrevistadas dão uma ênfase no processo de formação de professores, a falta de metodologias específicas para atuarem nos anos iniciais, o domínio de saberes específicos da disciplina História e o currículo que é distante da realidade dos alunos. Enquanto a outra, destaca como essa formação lhe trouxe novas possibilidades de abordagem da disciplina, bem como, auxílio metodológico e pedagógico para desenvolver suas aulas. Porém, essas experiências foram adquiridas em outra disciplina, que não trata especificamente dos anos iniciais do Ensino fundamental, nesse

sentido, é possível compreender alguns posicionamentos e ideias apresentadas aqui pela entrevistada.

4.12 Currículo e práticas no ensino de História.

O currículo é construído tendo em vista diferentes dimensões: influência política, econômica, grupos e suas lutas. Ao compreender o currículo como aquilo que o aluno estuda temos que considerar os seus aspectos condicionantes, uma seleção de conteúdos que “(...) tem o sentido de constituir a carreira do estudante e de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTAN, 2013, p. 16). Além dessa disputa em torno do conteúdo, o currículo ainda tem a função de regular as práticas escolares, ainda nas palavras de Sacristan (2013), “o currículo evita a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, mas em contrapartida, orienta, modela e limita a autonomia do professor em sala de aula”. (p.17).

Em sua essência o currículo não é um objeto parado ou estático no cotidiano escolar. Pelo contrario, esse se constitui de forma dinâmica se materializando num projeto pedagógico, no livro didático e/ou nos planos de ensino. Podemos compreender o currículo como aquele que governa e ao mesmo tempo demarca diferenciação da educação. A exemplo, o livro didático, que comporta escolhas mercadológicas e que expressa um sistema de valores, ideias, representações e ações que estão relacionadas com essas dimensões que você quer destacar.

Violeta destaca o quanto seus conhecimentos sobre ensino de História têm melhorado, mas reconhece que os conteúdos voltados para as séries que costuma lecionar são específicos. De acordo com os PCNs espera-se que para o primeiro ciclo, os alunos sejam capazes de “compreender as semelhanças e as diferenças, permanências e as transformações, no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, presente e passado e identificar fontes históricas” (1997, p.40). Desse modo, a forma abrangente que ela estabelece entre a história do aluno e a História do município demonstra, aparentemente, certa ansiedade pelo ensino de História tradicional baseadas em fatos com relevância nacional. Aparentemente, essa concepção pode ser explicada a partir de sua

trajetória escolar, na medida em que achava positivo o trabalho da professora em ensinar muitos conteúdos.

Na minha prática em sala de aula, por mais que a gente tenha suporte, algumas coisas sobre o ensino de História ainda são vagas. Ainda não é aquele ensino, assim, completo sabe, melhorou, a minha prática melhorou muito, a minha História melhorou muito, mas, o suporte que se tem, os materiais, as pesquisas, são muito poucas, até porque como eu ensino 1º e 2º ano, a História que a gente trabalha nessa série é aquela história do dia a dia da criança, da família, é aquela coisa bem inicial, não é aquela história do conhecimento do país. São aqueles conteúdos: o nome, história da família, do bairro, são essas histórias assim, uma história que a gente trabalha voltada mais, dentro da série que eu estou, voltado para o dia a dia da rotina da criança e a gente vai introduzindo também a História do município, dentro, do potencial daquela turma, sem muito aprofundamento. (VIOLETA, 2018, p.20).

Hortência fala de sua experiência com as sequências didáticas oferecidas pelo município. Existe um reconhecimento da contribuição positiva para suas aulas de História além de abranger temas que tratam da realidade e do dia a dia dos alunos. Outra contribuição das sequências seria a aproximação do diálogo com outros professores e trocas de experiências. Para ela, o ensino de História está mais flexível e permite ao aluno expressar-se livremente, contudo, reconhece que a metodologia utilizada pelo professor garante ou não essa autonomia aos alunos.

Em História estamos trabalhando o projeto consciência negra. Então é uma forma de valorização da história dos nossos antepassados a história de nosso país a cultura das pessoas que fizeram parte e que merecem nosso respeito. A forma de passar esse ensino de História hoje em dia eu acho que é mais claro ouve mais o aluno. As sequências didáticas também ajudam muito porque um professor vai dialogando com o outro, observando qual é a maior dificuldade dos alunos em aceitar aquele conteúdo e a gente vai passando. Hoje o ensino de História tá mais claro, respeita mais a opinião dos alunos, porque antes eu só decorava, não dava opinião. As questões que eu coloco na prova hoje são sempre para avaliar o que meu aluno sente e o que ele pensa sobre determinado conteúdo. O que ele entendeu sobre a História do país, o que ele acha, então, eu acho que o ensino de História hoje dá mais valorização para o aluno dar sua opinião. Mas acho que isso depende muito do professor de sua metodologia. (HORTÊNCIA, 2018, p.30).

Na narrativa abaixo a professora apresenta uma compreensão mais próxima da História como uma disciplina capaz de desenvolver o pensamento crítico do aluno, a partir de conteúdos que são significativos às suas realidades. O exemplo da consciência negra

citado pela professora evidência possibilidades de se repensar esse currículo, que até então, se distância da realidade dos alunos. Uma excelente oportunidade para se pensar/problematizar as representações dos negros nas leituras, nos livros didáticos, TVs, literatura, etc. Entretanto, é preciso superar o campo das opiniões, para que de fato a aprendizagem da História se concretize e os alunos possam construir narrativas possíveis sobre tais acontecimentos. Um ensino em que o aluno é protagonista da aprendizagem, sinta-se sujeito construtor do conhecimento e sujeito histórico, que se reconheça na história da humanidade.

No relato de Girassol, ela baseia suas experiências de hoje em algumas lacunas do seu processo escolar. Segundo sua narrativa, busca resignificar suas práticas visando o reconhecimento da identidade de seus alunos, para tanto, ela destaca o trabalho da pesquisa em outros materiais que não apenas o livro didático por considerar que este não oferece conteúdos que possam ajudá-los no desenvolvimento de suas aulas. O relato destaca a importância da disciplina de História no dia a dia dos alunos, bem como, sua importância para a construção de uma identidade social. Contudo, a ideia de uma “História verdadeira” subentende-se que exista uma falsa? Nesse sentido, “(...) definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos”. (CAINELLI, 2012, p.165).

Enquanto professora, busco da melhor forma possível ministrar a História, por que como havia dito anteriormente a História não é tratada como disciplina prioritária no ensino. Então hoje na condição de professora eu ministro essa disciplina fazendo valer a pena tentando fazer com que a História faça parte da história dos meus alunos como não foi feito comigo. Então eu busco estudar, aprofundar nas temáticas que vão ser discutidas, buscando materiais didáticos, apoios didáticos que possam verdadeiramente ajudar eles a construir, terem acesso a verdadeira História. Eu busco fazer diferente, mas, os livros de História que são ofertados estão muito longe das necessidades que nós temos de desconstrução. (GIRASSOL, 2018, p.34).

Através dos relatos, mostra-se como cada professora entende e compreende o ensino de História e qual sua importância para os alunos. São relatos baseados em experiências individuais e fruto de processos de formação diferenciados. Motivações e atribuições à profissão que foram sendo reveladas por meios dos relatos compreende um mundo de representações que são construídas individualmente e socialmente.

O trio de professoras entrevistadas apresentam formações, experiências, e trajetórias diferentes. Considerando as informações colhidas, nota-se que as representações que as professoras têm do ensino de História nas séries iniciais são frutos de suas vivências e práticas desempenhadas diariamente nos espaços formativos, escolares e sociais. Temos três perfis de mulheres diferentes que efetivaram em sua prática “o saber da experiência, o saber curricular e os saberes pedagógicos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 269).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que esse trabalho não se esgota com as considerações finais feitas aqui, pois nem com as análises aqui apresentadas. A História Oral e a memória se fazem importante a partir do momento que atribui voz às professoras. Segundo Meihy (2000); (2011); (2017), a História Oral pode possibilitar a determinados grupos socialmente excluídos, nesse caso os professores, relatar experiências e vivências outrora negligenciada pela História Oficial, ou seja, aquela baseada em fontes escritas. Logo, esse trabalho se faz importante e necessário, a partir do momento que buscou compreender o universo de representações dessas professoras, como elas pensam e se constrói como enquanto profissionais, sua identidade e como vão sendo constituindo os saberes e representações sobre o que entendem a respeito da função do ensino de História nos anos Iniciais. No campo da Memória, Maurice Halbwachs (2003), que nos diz que a memória é coletiva, a mesma é constituída de lugares, pessoas e objetos.

Para análises das entrevistas, utilizou-se, neste trabalho pesquisas recentes realizadas por historiadoras tais como, Emery Marques Gusmão (2004) e Ana Maria F.C. Monteiro (2007) as mesmas, trazem grandes contribuições para o campo da História pois nos mostram possibilidades e reflexões a respeito da produção de conhecimento e formação dos professores de História.

Este trabalho mostrou a relevância de se investigar, a partir da voz das professoras como elas vão se constituindo enquanto profissionais na relação com suas experiências escolares, no ensino superior e na prática profissional. E essas experiências vão constituindo suas representações sobre o ensino de História. Neste trabalho o conceito de representação está apoiado nem discussões teóricas de Roger Chartier (1988; 1991), seu conceito se faz importante à medida que nos apresenta uma nova definição sobre o que é uma História Cultural e qual seu objetivo. Nesse sentido, podemos entender que essas representações foram e são constituídas a partir das experiências, vivências e formas de organizações de pessoas e/ou grupos sociais por meio de suas práticas e ações.

Por meio das análises pode-se perceber que ensino de História é reconhecido pelas professoras como conhecimento capaz de formar a consciência crítica dos alunos e que tem uma importância significativa para o desenvolvimento social e cultural da sociedade. Em suas falas as professoras proporcionaram elementos suficientes para responder tais

questões iniciais deste trabalho. Nesse sentido, constatou-se que as trajetórias vivenciadas pelas professoras influenciaram e influenciam diretamente nas concepções e significações a respeito do ensino de História nos anos iniciais. A seguir serão apresentadas algumas representações predominantes nas falas das professoras.

História tradicional, percebe-se que as professoras apresentam uma certa expectativa com relação a um currículo no qual sejam valorizados ou resgatados certos conteúdos de caráter nacionalistas, observou-se certa insatisfação com os conteúdos relacionados a História do cotidiano atual, o que, possivelmente é uma ideia relacionada às experiências escolares. Essas, apresentadas na categoria “modelo de bom professor”. A forma como o currículo é mencionado pelas professoras em suas falas, apresentam aspectos tradicionais, embora todas compartilham de ideias de autonomia, posicionamento crítico diante do ensino de História. A concepção de um ensino marcada pelo respeito ao professor, aos conteúdos curriculares e a disciplina nos revela de certo modo o saudosismo às práticas pedagógicas vivenciadas pelas mesmas e que são representadas e entendidas como um modelo de ensino tradicional.

Um ensino de História voltado mais para o conteúdo que a prática, segundo as mesmas, a grade curricular devem constar assuntos do cotidiano dos alunos a partir daí cabe aos professores estimular a reflexão e autonomia do pensamento por meio da aproximação dos conteúdos com as experiências sociais dos alunos, embora haja uma expectativa com relação a um currículo conteudista, os relatos apresentados pelas professoras, mostram que elas compreendem a necessidade desse currículo ser crítico e reflexivo no qual a realidade dos alunos e da escola seja reconhecida e problematizada. Um ensino de História que esteja mais integrado com pesquisas e que ajude na constituição das identidades dos alunos.

Nas narrativas das professoras, evidenciou-se, também as lacunas existentes na formação desses profissionais. Como apresentado no decorrer do texto, a formação de professor no Brasil é um tema de grandes debates, principalmente se olharmos para a escassa produção sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras de Telles (2015),

(...) a peculiaridade da condição unidocente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual potencializa e muito o desafio de ensinar História em meio a carência de formação específica e sob a

demanda curricular e simultânea de diferentes áreas do conhecimento. (p.150).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de tencionar o debate sobre a formação de professores para os anos iniciais dessa modalidade. Que tipo de formação é essa? Quais saberes são apreendidos e ensinados nesses cursos? Como são estabelecidos os currículos, qual intencionalidade, que professor deseja formar, etc. Outra questão bastante presente nas narrativas e que conseqüentemente está ligada diretamente com a formação docente, são os estágios. Estes alvos constantes de reclamações e questionamentos. De acordo com as narrativas apresentadas, eles não preparam os futuros professores para a realidade da sala de aula. Percebe-se uma certa expectativa quanto aos estágios, estes, são percebidos pelos professores como um campo no qual iriam ou/vão “aprender” a dá aulas das diferentes disciplinas.

Diante do exposto percebe-se a necessidade de ampliação dos estudos sobre o ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A História a qual consideramos aqui como um campo de conhecimento, pois ele é e pode ser responsável pela formação individual e social dos sujeitos. Além de auxiliar a participação, análise, reflexão e crítica destes em relação aos diferentes grupos sociais existentes.

Logo, desejamos que esta pesquisa possa despertar o interesse para aprofundamento dos leitores e que a mesma contribua para se pensar sobre essa formação e como esta influência em nossas representações e concepções de educação. Não se esgotam as questões que essa pesquisa possa implicar, mas esperamos que as reflexões aqui feitas possam ampliar tanto o debate como as referências em torno da temática.

6. REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**\ Verena Alberti. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 196p.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p. 163-171, out/dez. 2011.

_____.O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

AMARGOSA, Plano Municipal de Educação. Amargosa: 12 de Dezembro de 2007. Disponível em :<
http://WWW.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/amargosa/?pagina=abreDocumento&arquivo=33EE04518146 >. Acesso em: 21 de set. 2018.

_____, **Lei Orgânica Municipal - LOM** . Amargosa: 1990. Disponível em: <
<http://www.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/amargosa/?pagina=abreDocumento&arquivo=31EF055F8B>.

_____, Plano Plurianual – PPA. Amargosa: 2018- 2021. Disponível em: <
<http://www.amargosa.ba.io.org.br/diarioOficial/download/19/2063/0>> Acesso em: 19 de out. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. 3ª Edição, São Paulo: Cortez, 2009.

BÔAS. Lúcia Villas. História, memórias e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.156 p .244-258 abr./jun. 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

CAINELLE, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. ISSN 0102-6801.

CARVALHO. Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244p. (col. “Memória e sociedade”, coord. p/ Francisco Belhencourt e Diogo Romada Curto, v.1).

_____. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. v11 n.05, p. 172-191, 1991.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05/01/2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e práticas do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____ A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente/**. - São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

HALBWACHS, Maurice, 1877-1945. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. 224p.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de História Oral**. 3ªed: São Paulo, Edições Layola. Abril, 2000.

_____ **Guia prático de História Oral: para empresas, universidade, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____ **História Oral: como fazer, como pensar/** José Carlos Sebe B. Meihy, Faíola Holanda. – 2. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX, 2007.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V.13, nº 25/26, p. 143-162. Set. 92/ago. 93.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUCSP), v.10: 7-28, 1993. Tradução: Yara Aun Khoury.

NASCIMENTO JUNIOR, Antônio Fernandes. Fragmentos da construção histórica do pensamento neo-empirista. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 37-54, 1998. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15167313199800010005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S151673131998000100005>.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Campinas, SP: [s.n], 2006.

_____ Ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, ot. 2003.

PAULA, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca. Centro de Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. Ano 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno (ORG.). A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SANCHES, Tiago Costa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de constituição de uma didática da história para os anos iniciais**. *Atíteses*, v. 9, n. 18, p. 222-248, jul./dez. 2016.

SANCHES, Thiago Costa. CAINELLI, Marlene. Saber Histórico de Professores nas Séries Iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. **HTSTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 14, p. 145-156 ago. 2008.

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. **“Um baú de memórias”- estudo sobre a prática de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir de seus relatos.** Orientação: Dislane Zerbinatti Morais. São Paulo. s. n., 2016.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. **História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa.** In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim J. Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e métodos em história da educação,** Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. 350p.

SETÚBAL, Oslí Adriel de Melo; MALDANER, Jair José. **Resquícios da pedagogia tradicional na prática docente: um relato de experiências a partir do PIBID IFTO-Campus Palmas.** In: V CONNEPI Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2010, Maceió AL. Anais do V CONNEPI, 2010.

TELLES, Michele Rotta. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre história e ensino de História. Dissertação de mestrado Programa de Pós Graduação Educação e Ciências Sociais.** Ponta Grossa, 2015. 180f.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao (À) Senhor(a) _____
Cargo do Dirigente _____
Nome do Órgão _____
Endereço _____

Prezados(as),

Apresento a pesquisa intitulada: *Representações de professoras sobre o ensino de História nas séries iniciais de Amargosa – (BA)*, que tem como objetivo compreender as representações de ensino de História de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I no município de Amargosa - Bahia. Espera-se com essa pesquisa, a contribuição para o ensino de História no município, assim como, promover a pesquisa na área de História, dando visibilidade a sua importância na de uma sociedade consciente do seu lugar de pertencimento e na construção de um indivíduo mais reflexivo, crítico e que seja capaz de se posicionar com racionalidade diante das demandas sociais.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa será a produção de entrevistas com professores desta instituição, na perspectiva de história de vida pela qual poderemos conhecer a trajetória escolar dos professores e sua relação com a disciplina de História e os conhecimentos históricos em circulação fora do espaço escolar. Saliento que informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas e não utilizaremos em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações. A pesquisa, de conclusão de curso, será coordenada pela graduanda responsável, Adriana Cerqueira da Cruz, sob orientação do prof^o Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos, docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Para tanto, respeitosamente solicito a autorização para realização da pesquisa nesta instituição, caso concorde em colaborar, solicitamos sua assinatura neste documento na linha indicada logo abaixo.

Amargosa ____ de _____ de 2018.

Responsável pela instituição

APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, CPF _____, RG _____, ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios desta pesquisa, que tem como intuito *Compreender as representações de ensino de História de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I no município de Amargosa no estado da Bahia*. AUTORIZO, através do presente termo o (a) graduando (a), ADRIANA CERQUEIRA DA CRUZ sob orientação, do Prof^o Dr. Fernando Henrique Tisque, docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, a realizar as entrevistas que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos acadêmicos, em favor da construção desta pesquisa, intitulada: *Representações de professoras sobre o ensino de História nas séries iniciais de Amargosa – (BA)*.

A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não. Após a transcrição da entrevista será enviada uma cópia aos entrevistados para que possam avaliar e sugerir correções. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados no trabalho de conclusão de curso e publicação de artigos científicos, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma.

Assim, tanto a discente quanto o orientador se compromete em manter a confidencialidade sobre os dados coletados, os quais serão apresentados única e exclusivamente para fins da pesquisa científica, respeitando a privacidade dos participantes. Caso concorde em colaborar com a pesquisa, assine este documento na linha indicada logo abaixo.

Amargosa -BA, ____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

Adriana Cerqueira da Cruz
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PERGUNTA ORIENTADORA	PERGUNTAS NORTEADORAS
Eixo I: Trajetória infantil	Colher informações sobre os aspectos da infância, bem como universo de valores que cresceram.	Fale um pouco sobre sua infância.	Onde você nasceu? Foi no campo ou na cidade? Você tem mais irmãos? Mais velhos? Mais novos? Qual era a profissão de seus pais? ? O que faziam antes? Como era a convivência na família? Eram religiosos? Qual escolarização deles?
Eixo II: Trajetória Escolar	Obter informações referentes às experiências escolares durante o ensino infantil, fundamental e médio.	Conte um pouco sobre sua relação com a escola e suas experiências mais marcantes.	A partir de que idade você começou a frequentar a escola? Como era a estrutura física, os colegas, a professora? Você gostava das aulas dela? O que foi marcante? Você lembra dos conteúdos? E de história? Você lembra dos conteúdos? E de história?
Eixo III: Trajetória Profissional	Obter informações a respeito da formação das professoras e a relação com a disciplina de história no seu dia a dia em sala de aula.	Fale um pouco sobre sua formação profissional na docência e as experiências com o ensino de história em suas aulas.	O que levou a escolher a docência? Quais foram suas motivações? O que levou você a cursar o ensino superior? Você lembra como era organizado o currículo do curso? Havia alguma disciplina voltada ao ensino de história nos anos iniciais? E na sala de aula, como você vê a prática do ensino de história? Considera importante para os alunos? E sobre a funcionalidade do ensino de história nos anos iniciais, como você vê?