



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA

**AS TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA
NOS ANOS INICIAIS: PELOS FIOS DA
EXPERIÊNCIA E DOS SABERES DOCENTES
(GARANHUNS-PERNAMBUCO)**

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA

**AS TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA
NOS ANOS INICIAIS: PELOS FIOS DA
EXPERIÊNCIA E DOS SABERES
DOCENTES. (GARANHUNS –
PERNAMBUCO)**

Orientador(a): Profa. Dra. ERNESTA ZAMBONI

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Marta Margarida de Andrade Lima, orientada pela Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L628t Lima, Marta Margarida de Andrade, 1967-
As tessituras da história ensinada nos anos iniciais : pelos fios da experiência e dos saberes docentes / Marta Margarida de Andrade Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História - Estudo e ensino. 2. Ensino das séries iniciais. 3. Professores - Formação. 4. Experiência. 5. Saberes docentes. I. Zamboni, Ernesta, 1939-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The texture of taught history in early years : by the wires of experience and knowledge of teachers

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Teaching of early years

Teachers - Formation

EXperience

Docente knowledge

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni [Orientador]

Itamar Freitas de Oliveira

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Débora Mazza

Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Data de defesa: 09-12-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**AS TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA
NOS ANOS INICIAIS: PELOS FIOS DA
EXPERIÊNCIA E DOS SABERES DOCENTES.
(GARANHUNS – PERNAMBUCO)**

Autora: MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA
Orientadora: Profa. Dra. ERNESTA ZAMBONI

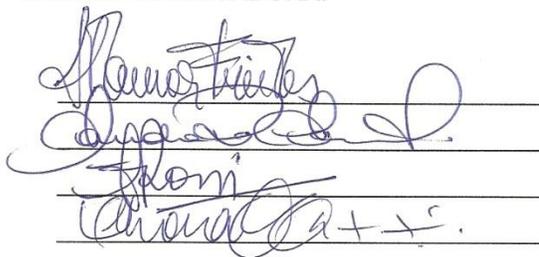
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 9/12/13

Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2013

ABSTRACT

This study brings as a central theme the history taught in the early years of the elementary school. The research issue presents the following questions: which knowledge do the teachers mobilize in the history's classes? How are their formative experiences configured and manifested in the production of the school historical knowledge? To what extent do history's teachers of the elementary school recognize themselves as producers of historical knowledge which they teach? The premise which supports this work is based in the comprehension that the teachers working in the early years of initiation of the children in the universe of the knowledge called History, working with notions, conceptions and procedures characteristic of this field, with the formative intention and pedagogic adaptations necessary to the learning of histories which compose human experiences through time, enabling a ballast of developing skills for apprehension and mastery of historical information, as well as their understanding and interpretation. The empirical research assumed characteristics of an ethnographic type of study and was realized in four municipal schools of a city called Garanhuns, situated in the rural region of Pernambuco. Four teachers participated in this research, they are graduates in pedagogy, who teach in 2nd, 3rd and 4^o year of elementary school. I used as procedures and methodological instruments: a questionnaire to collect information related to the sociological, cultural and vocational profile of teachers of the municipal network of teaching; the individual semi-structured interview; the direct observation of the history classes; the realization of a group to discuss the themes which composed the developments of the central question. During these encounters we used the technique *patchwork quilt*. In the conceptual field I worked with theoretical categories: (i) experience, taken from the contributions of English Social History represented by the studies of THOMPSON(1981,1998);(ii) teachers' knowledge, understood in the epistemological perspective of the teacher practice based in studies produced in the educational research area, mostly TARDIF, LAHAYE e LESSARD, (1991), TARDIF (2002), (NÓVOA, 1995);(iii) *from the relationship with the knowledge*, as understanding about the relations the subjects establish with each other, and the world, based in the research of CHARLOT(2000,2005);and, *school historical knowledge* thought from the specificities which carry regarding academics historical knowledge and from formative intentionalities corresponding to school discipline History (MIRANDA, 2007; MONTEIRO, 2002). From the investigation realized it was possible to understand that the mobilizing of the school historical knowledge is based in the subjects' experience involved in the process of teaching and learning, while core constituent and constituent of the historical formation realized by/in school education.

KEY-WORDS: History Teaching in the Early Years – Teacher Training – Experience – Teachers' Knowledge

RESUMO

Este estudo traz como temática central a história ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A problemática investigada apresenta as seguintes questões: quais saberes as professoras mobilizam nas aulas de História? Como suas experiências formativas configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? Em que medida as professoras dos anos iniciais se reconhecem como produtoras dos saberes históricos que ensinam? O pressuposto que embasa este trabalho baseia-se na compreensão de que as professoras dos anos iniciais atuam na iniciação de crianças no universo do conhecimento intitulado como História, ao trabalharem com noções, conceitos e procedimentos característicos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias à aprendizagem acerca das histórias que compõem as experiências humanas através dos tempos, possibilitando um lastro de desenvolvimento de competências para apreensão e domínio de informações históricas, bem como para sua compreensão e interpretação. A pesquisa empírica assumiu características de um estudo de tipo etnográfico e foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Garanhuns, situada na região do agreste meridional pernambucano. Participaram quatro professoras, graduadas em Pedagogia, que atuam nos 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Como procedimentos e instrumentos metodológicos foram utilizados: um questionário para coleta de informações relativas ao perfil sociocultural e profissional dos docentes da rede municipal de ensino; a entrevista individual semiestruturada; a observação direta das aulas de História; a realização de um grupo focal como técnica de discussão e aprofundamento das temáticas que compunham os desdobramentos da questão central. Além destes, durante os encontros do grupo focal usou-se a técnica da *Colcha de Retalhos*. No âmbito do campo conceitual trabalhei com as categorias teóricas: (i) *experiência*, tomada a partir dos aportes da História Social Inglesa representada pelos estudos de THOMPSON (1981, 1998); (ii) *saberes docentes*, compreendidos na perspectiva da epistemologia da prática docente baseada em estudos produzidos no âmbito da pesquisa educacional, sobretudo TARDIF, LAHAYE e LESSARD, (1991), TARDIF (2002), (NÓVOA, 1995); (iii) *da relação com o saber*, como entendimento acerca da relação que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros e com o mundo, fundamentada nas pesquisas de CHARLOT (2000, 2005); e, *saber histórico escolar* pensado a partir das especificidades que carrega em relação ao conhecimento histórico acadêmico e das intencionalidades formativas correspondentes à disciplina escolar História (MIRANDA, 2007; MONTEIRO, 2002). A partir da investigação realizada foi possível compreender que a mobilização dos saberes históricos escolares no referido nível de escolarização aporta-se na experiência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto núcleo constituído e constituinte do conteúdo da formação histórica pretendida e efetivada na/pela educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História nos Anos Iniciais – Formação de Professores – Experiência – Saberes Docentes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	29
INTRODUÇÃO	
AS EXPERIÊNCIAS SE ENTRECruzAM COMO FIOS DO AVESSo DE UMA COSTURA	39
1. A agulha também é retalho: antigas e novas tessituras	42
2. Ensino Superior: fios que desenham novos “horizontes de expectativas”.....	50
3. O curso de Licenciatura em Pedagogia: inspirado pelos múltiplos fios da docência.....	53
CAPÍTULO 1	
FIOS DE ALINHAVAR: docência e saberes docentes, saber histórico escolar e experiência	61
1.1 Experiência	65
1.2 Docência e Saberes Docentes	71
1.3 Saber Histórico Escolar	76
1.3.1 Fios que despertam olhares	80
1.3.2 Outros fios fortalecem a tessitura	84
CAPÍTULO 2	
LUGARES, SUJEITOS, INSTRUMENTOS E MODOS DE TECER	89
2.1 Lugares	93
2.2 Sujeitos	107
2.3 Instrumentos e Modos de Tecer	110
CAPÍTULO 3	
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS: revelando suas tramas	121
CAPÍTULO 4	
A MOBILIZAÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS NO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORAS: bordando outras histórias	161
4.1 Onde nossas histórias se encontram? Como se entrecruzam?.....	164
4.2 Como vivemos, sentimos, contamos e aprendemos história	169
4.3 Quais saberes mobilizamos nas aulas de História	180

CAPÍTULO 5

TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA: saberes históricos escolares nas salas de aula.....

5.1 O universo da experiência como eixo das temáticas de ensino na prática docente	207
5.2 A construção conceitual nas aulas de História	231
5.2.1 O trabalho com o conceito de Família	235

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TECENDO A COLCHA: escolhas, singularidades e diferenças.....	251
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
--	------------

APÊNDICE	277
-----------------------	------------

DEDICO

A **Vinícius** que desde muito cedo entrou em contato com o mundo público da escola, seja devido à importância que atribuímos, cada vez mais, ao processo de socialização escolar na vida das crianças, seja pela convivência diária/familiar com a minha *profissão de professora*. Ao longo do tempo essa experiência é por ele vivenciada de diferentes formas: ao acompanhar-me ainda bebê na escola onde ensinava; depois como criança ao ouvir/conviver cotidianamente com as expressões estudo, universidade, mestrado, dissertação, pesquisa, ora com curiosidade ora com aborrecimento dado à disputa pelo espaço-tempo das brincadeiras, dos passeios, de ver desenho na TV ou assistir aos filmes Mogli: o menino lobo ou Rei leão. Hoje, como adolescente e recém-universitário, a relação com esse universo continua muito viva e na minha concepção, acelerada, como tudo na vida quando se tem 17 anos. Ao ver-me envolvida durante esses anos com a realização deste trabalho, Vinícius um dia pergunta: - *Mainha, toda tese tem um âmbito social?* E eu, como toda boa mãe, com o agravante de ser professora, deitei-me a querer saber o porquê daquela pergunta e, mais ainda, a explicá-la de forma pormenorizada. Ele, com sua impaciência juvenil, salta de lá e continua: - *Então, qual o âmbito social da sua tese?* Depois que eu tentei relacionar a contribuição desse estudo com minha atuação na formação de outros professores e com o campo de pesquisa no qual se insere, ele com expressão pensativa, diz: - *É... então preciso pensar no âmbito social da minha tese!* Diante disso, só posso agradecer-lhe, filho, por me fazer seguir acreditando na formação humana.

A **Ernesto** companheiro de todas as horas para quem as palavras não dão conta de expressar o que povoa o nosso *estarmos juntos no mundo*. Acredito então, que só um poeta para falar sobre o que isso significa e, ao ler suas palavras agradeço por todos esses dias não ter deixado “você passar”.

Quando encontrar alguém e esse alguém fizer seu coração parar de funcionar por alguns segundos, preste atenção. Pode ser a pessoa mais importante da sua vida.

Se os olhares se cruzarem e neste momento houver o mesmo brilho intenso entre eles, fique alerta: pode ser a pessoa que você está esperando desde o dia em que nasceu.

Se o toque dos lábios for intenso, se o beijo for apaixonante e os olhos encherem d'água neste momento, perceba: existe algo mágico entre vocês.

Se o primeiro e o último pensamento do dia for essa pessoa, se a vontade de ficar juntos chegar a apertar o coração, agradeça: Deus te mandou um presente divino: o amor.

(...)

Se por algum motivo você estiver triste, se a vida te deu uma rasteira e a outra pessoa sofrer o seu sofrimento, chorar as suas lágrimas e enxugá-las com ternura, que coisa maravilhosa: você poderá contar com ela em qualquer momento de sua vida.

(...)

Se você não consegue imaginar, de maneira nenhuma, um futuro sem a pessoa ao seu lado...

Se você tiver a certeza que vai ver a pessoa envelhecendo e, mesmo assim, tiver a convicção que vai continuar sendo louco por ela... se você preferir morrer antes de ver a outra partindo: é o amor que chegou na sua vida. É uma dádiva.

Muitas pessoas apaixonam-se muitas vezes na vida, mas poucas amam ou encontram um amor verdadeiro. Ou às vezes encontram e por não prestarem atenção nesses sinais, deixam o amor passar, sem deixá-lo acontecer verdadeiramente. É o livre-arbítrio.

Por isso preste atenção nos sinais, não deixe que as loucuras do dia a dia o deixem cego para a melhor coisa da vida: o amor.

(Não Deixe o Amor Passar, Carlos Drumond de Andrade)

AGRADEÇO

A **minha grande família** pelo apoio incondicional aos meus sonhos e a essa peculiar inquietude *aquariana*. Aos meus pais, **Tarcísio** (in memoriam) e **Natália**, minhas irmãs **Tânia, Telma e Taciana**, meu irmão **Luiz** (maninho), meus sobrinhos **Elber, Arthur e Théo**, minhas sobrinhas **Eline e Juliana**, minhas primas e primos, **Maylla, Mylenna, Taíse e Tássio** e aos meus **tios e tias**. Para mim vocês são exemplos de convivência familiar, com tudo o que isso possa representar, mas especialmente, pelo amor e solidariedade irrestritos.

A **Ernesta**, minha orientadora, pelas múltiplas *experiências*. Seu acompanhamento exigente e cuidadoso foi fundamental na construção desse trabalho. Com carinho, obrigada!

Às **professoras das quatro escolas da rede municipal de Garanhuns** que não só aderiram a esse trabalho, mas possibilitaram a sua concretização. Obrigada por compartilhar suas histórias e dividir comigo seus saberes, fazeres e sonhos.

Às professoras **Sandra Regina e Débora Mazza** pela atenção, cordialidade e valiosas contribuições quando da realização do Exame de Qualificação.

A **Margarida Dias**, amiga querida, que desde cedo acompanha minha trajetória pessoal e acadêmica. Sua sensibilidade e disposição diante da vida são motivos da minha admiração.

Às colegas de turma, **Beth Seabra e Elaine Barreto** que desde o início dessa caminhada tornaram-se presenças carinhosas e atenciosas, como presentes especiais. Desde já sinto saudade das nossas boas conversas nos almoços e cafezinhos na cantina da FE. Logo depois, a estas se juntaram o **Carlos Halferd**, nosso quieto e gentil único homem do grupo; a **Juliana Pirola, a Valéria Filgueiras e a Aline Martin** meninas/mulheres maravilhosas com quem tenho o prazer de conviver, conversar, compartilhar. Para além dos nossos estudos e preocupações acadêmicas e profissionais, os tutoriais de maquiagem, dos anéis, das viagens foram e continuarão a ser *experiências* marcantes na minha história. Agradeço ainda as professoras **Maria Aparecida Bergamaschi (Cida) e Cristiani Bereta** pela cordial convivência, incentivo e as discussões/leituras no grupo, durante o período de realização do seu pós-doutoramento.

Às professoras do grupo **Memória, Vera Rossi, Carolina Galzerani, Heloisa Pimenta e Maria do Carmo Martins** pelo acolhimento e discussões durante nossas aulas.

Aos **colegas da Unidade Acadêmica de Garanhuns, do curso de licenciatura em Pedagogia** pela compreensão e apoio no meu afastamento das atividades profissionais para a realização do doutorado. A convivência com vocês mostra que é possível construirmos uma outra cultura institucional universitária, onde o saber não só represente ou almeje o poder; onde a verdade transforme-se em possibilidade e apenas na certeza de certa plausibilidade; onde ser professor seja mais do que dar uma aula que nos toma o tempo da pesquisa; que a formação do sujeito na interação com o outro, seja este humano, natural ou animal consiga estar presente nas nossas aulas, nos projetos dos cursos, nas reuniões e plenos de departamentos, mas principalmente, na nossa concepção de docência.

Aos **colegas da Unidade Acadêmica de Garanhuns, especialmente os da nossa querida sala 4** por possibilitar-me uma convivência amigável, respeitosa e repleta de carinho. Para quem a diferença tornou-se a *pedra de toque* de uma salutar e sensível relação entre *muitos diferentes*.

A **Vitória Amaral**, amiga querida, pelo incentivo. Não esquecerei sua ansiedade e alegria ao acompanhar comigo o resultado da aprovação no processo seletivo. Por sua contagiante disposição em transformar o cansaço do trabalho em privilégio de estarmos juntos e nos tornamos produtivos para nós mesmos e para os outros. Você é MARAVILHOSA!

Ao colega **Arnaldo e sua família (Maitê e João)**, pela recepção logo nos primeiros dias da minha chegada à Campinas e ao longo de todo esse período pela confiança, apoio e carinho.

Às amigas **Telvira e Mônica**, companheiras de doutoramento em diferentes cantos deste país, que tornaram a distância o menor obstáculo que possa existir entre grandes amizades. Agradeço imensamente as trocas, as leituras, as horas de skipe, de telefone, de idas e vindas de muitas angústias, ansiedades, alegrias e conquistas. E também, aos amigos fraternos, aqueles que entram em nossa vida como irmãos que escolhemos para dividir vida familiar, acadêmica e profissional. Suas contribuições estão para além do tempo da escrita desse texto, pois tem a ver com compartilhar *experiências que nos formam como pessoas e vão nos tecendo ao longo do tempo*.

A **Gilmara e Raquel**, amigas que me acolheram em sua casa, em Garanhuns, durante a realização da pesquisa de campo. Posso dizer que muito além do teto que me abrigou vocês deram-me a oportunidade de uma convivência solidária, de dividir fraternalmente o cotidiano de mulheres que *se fazem*, diariamente, lindas e *poderosas*.

A **Danielle Ferreira**, menina brilhante, com quem tenho o orgulho de dividir o Todo pouco que sei. Orgulho-me não pelo que faço, mas por seu desejo de querer mais e por sua determinação em buscar o quer. Obrigada por sua presteza e apoio.

A **todos os amigos e a todas as amigas**, impossível de citar tampouco de enumerar, obrigada pelas experiências vividas, pelas trocas, pelo carinho nas alegrias e nas tristezas e pela sincera torcida.

RECONHEÇO

Na **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, na **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**, à época na pessoa da professora **Maria José de Sena**, hoje Reitora, o incentivo e apoio à continuidade da formação acadêmica dos professores da Unidade Acadêmica de Garanhuns, implantada no ano de 2005.

Na **Universidade Estadual de Campinas**, no **Programa de Pós-Graduação em Educação** a oferta das condições necessárias a uma formação qualificada. E nos funcionários da **Faculdade de Educação**, em especial, os da **Secretaria da Pós**, nas pessoas da **Nadir** e da **Rita**, a atitude sempre solícita para o que se fizesse necessário.

Na **Secretaria de Educação do município de Garanhuns** a receptividade ao trabalho e a disponibilidade em facilitar-me o acesso às informações e às escolas.

Nos **gestores, coordenadores e funcionários das escolas** que participaram da pesquisa, o acolhimento, a presteza no atendimento e a cordialidade na convivência durante as observações das aulas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Retalho individual – Aline	125
Figura 02	Retalho individual – Rafaela	134
Figura 03	Retalho individual – Josy	140
Figura 04	Retalho individual – Amanda	147
Figura 05	Retalho coletivo produzido no primeiro encontro do Grupo Focal	164
Figura 06	Retalho coletivo produzido no primeiro encontro do Grupo Focal	169
Figura 07	Retalho coletivo produzido no segundo encontro do Grupo Focal	180

LISTA DE TABELAS e QUADROS

Quadro 01	Ano escolar e quantidade de alunos por cada professora	114
Quadro 02	Temáticas discutidas nos encontros do Grupo Focal	119
Quadro 03	Relação entre as temáticas ensinadas e a experiência de alunos e professoras	212
Quadro 04	O trabalho com noções e conceitos históricos em sala de aula	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS: Centro de Atenção Psicossocial

CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNE: Conselho Nacional de Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OSPB: Organização Social e Política Brasileira

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PPP: Projeto Político Pedagógico

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

UAG: Unidade Acadêmica de Garanhuns

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UPE: Universidade de Pernambuco

*Era uma vez uma voz.
Um fiozinho à-toa. Fiapo de voz.
Voz de mulher. Doce e mansa.
De rezar, ninar criança,
muitas histórias contar
De palavras de carinho
e frases de consolar.
Por toda e qualquer andança,
voz de sempre concordar.
Voz fraca e pequenina. Voz
de quem vive em surdina
Um fiapo de voz que tinha
todo o jeito de não ser ouvido.
Não chegava muito longe.
Ficava só ali mesmo, perto
de onde ela vivia.*

(...)

*Com jeito de quem não ia chegar muito longe.
Mas depois se juntava a outros fios.
E ponto a ponto, (...) seguia em
frente, (...) ficando cada vez mais forte.
(...) o fiapinho de voz
Por bem longe se espalhou.
Virou foto no jornal, saiu na televisão.
Contou em livro de história
E aqui está na sua mão.
Com ponto de exclamação!
(Ana Maria Machado)*





APRESENTAÇÃO

Todas elas, porém, personagens de ficção ou mulheres reais, desde as mais remotas épocas, de mãe para filha e de avó para neta, vieram nos bastidores tecendo seus fios, emendando carreiras, dando pontos e fazendo nós numa espécie de grande texto coletivo: o tecido da História composto pelas linhas entremeadas das histórias.
(Ana Maria Machado)

Apresentar uma tese é pensar, a princípio, sobre a construção de algo que se inicia bem antes dela nos darmos conta, de tê-la efetivamente tornado uma proposta de trabalho. Sua construção resulta das inquietações, dos questionamentos e desafios que emergiram/emergem das nossas experiências. Por isso, entendo-a como uma grande tessitura na e pela qual nos envolvemos como sujeitos capazes de compor seus traçados, manipular seus instrumentos, selecionar alguns dos seus aspectos, inserir outros componentes para produzi-la a partir do que nos foi possível ver, sentir, refletir, inferir e propor.

Nesse processo, duas condições não apenas foram necessárias, mas condicionantes das perspectivas que assumi na produção deste trabalho: o reconhecimento imprescindível da relação com outros sujeitos enquanto atores e coautores do trabalho realizado, embora as responsabilidades sobre o que está escrito seja só minha; e a disposição para o diálogo com diferentes campos do conhecimento, como aprimoramento da minha capacidade de refinar as perguntas dirigidas às evidências, de analisá-las de acordo com tal interlocução e de elaborar as respostas possíveis, dentro do referido contexto, a fim de contribuir para a problemática em questão.

No campo do ensino de História um conjunto de pesquisas tem enfrentado uma significativa empreitada de análise sobre os múltiplos aspectos que constituem a mobilização e produção do saber histórico escolar nos primeiros anos da Educação Básica. Este trabalho alia-se, portanto, a esse esforço coletivo.

A problemática aqui constituída diz respeito à mobilização dos saberes históricos escolares por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionamentos que encaminharam a realização da pesquisa foram: (i) como suas experiências formativas configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? (ii) quais saberes as professoras mobilizam nas aulas de História? (iii) Em que medida estas professoras se reconhecem como produtoras do saber histórico que ensinam?

Na busca de respostas a tais questionamentos tinha como premissa a perspectiva de que as professoras dos anos iniciais atuam na iniciação de crianças no

universo do conhecimento intitulado como História, ao trabalharem noções, conceitos e procedimentos característicos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que “nossos pequenos” cidadãos aprendam acerca das histórias que compõem as experiências humanas através dos tempos, possibilitando-os um lastro de desenvolvimento de capacidades para apreender e dominar informações históricas, bem como para analisá-las, interpretá-las e narrá-las.

Meus objetivos na realização deste trabalho foram: (i) compreender como as *experiências de tornar-se* professora ao longo dos processos formativos – singular e social – de cada sujeito contribuiu para a configuração dos saberes que compõem sua atuação profissional, particularmente, no que concerne ao ensino e aprendizagem da História; (ii) identificar os saberes mobilizados por estas professoras nas aulas de História, estabelecendo relações entre os aportes e propósitos do *saber histórico acadêmico* e do *saber histórico escolar*; (iii) refletir sobre os contextos acadêmicos e escolares nos quais os (des) encontros entre diferentes campos de conhecimento acontecem, neste caso, entre a História e a Educação, como exigência para o exercício do diálogo e de uma *leitura positiva* das experiências dos sujeitos que atuam em *lugar de fronteira*, seja este o espaço da formação profissional no Ensino Superior seja o da atuação do professor na Educação Básica.

Para alcançar os objetivos acima elencados, tive a preocupação de não afastar-me de dois pressupostos que guiaram a leitura dos dados empíricos: (i) o trabalho docente constitui-se por *interações humanas* e é reconhecido como uma *prática social*; (ii) no projeto de formação do sujeito e mais amplamente, da sociedade que desejamos, as dimensões de *ensinar e formar* são indissociáveis.

Para concretizar a interlocução entre a problemática construída, os objetivos traçados e os dados empíricos capturados nos contextos escolares investigados, busquei fundamentos teóricos em diferentes campos das Ciências Humanas, predominantemente da História e da Educação. No âmbito do campo conceitual trabalhei com as categorias teóricas: (i) *experiência*, tomada a partir dos aportes da História Social Inglesa representada pelos estudos de THOMPSON (1981, 1998); (ii) *saberes docentes*, compreendidos na perspectiva da epistemologia da prática docente

baseada em estudos produzidos no âmbito da pesquisa educacional, sobretudo TARDIF, LAHAYE e LESSARD, (1991), TARDIF (2002), (NÓVOA, 1995); (iii) *da relação com o saber*, como entendimento acerca da relação que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros e com o mundo, fundamentada nas pesquisas de CHARLOT (2000, 2005); e, *saber histórico escolar* pensado a partir das especificidades que carrega em relação ao conhecimento histórico acadêmico e das intencionalidades formativas correspondentes à disciplina escolar História (MIRANDA, 2007; MONTEIRO, 2002).

A pesquisa empírica assumiu características de um estudo de tipo etnográfico, como: o envolvimento com o universo investigado, o tempo de permanência no mesmo e os diferentes registros sobre o cotidiano que o compõe. Quatro escolas municipais da cidade de Garanhuns, situada na região do agreste meridional pernambucano, foram os lugares onde realizei a pesquisa. Estas escolas localizam-se em dois bairros diferentes, situados geograficamente em lados opostos da cidade, mas possuem perfis socioeconômicos e culturais semelhantes. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras, com idades entre 27 e 50 anos, com formação de graduação em Pedagogia, que atuam nos 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Para acessar este universo utilizei como procedimentos e instrumentos metodológicos: a aplicação de um questionário para coleta de informações relativas ao perfil sociocultural e profissional dos docentes da rede municipal de ensino; a entrevista individual semiestruturada com as professoras que aceitaram o trabalho; a observação direta das aulas de História de cada uma delas; a realização de um grupo focal como técnica de discussão e aprofundamento das temáticas que compunham os desdobramentos da questão central da tese. Estes três últimos procedimentos foram registrados por meio da vídeo-gravação e transcritos textualmente com a anuência e posterior leitura dos sujeitos. Ainda como instrumento, construí um tipo de diário de campo no qual registrei detalhes, impressões, sentimentos, informações acessadas informalmente acerca das mais variadas situações experienciadas no cotidiano escolar. Nomeei esse instrumento de “caderno de aulas”.

Nos encontros com o grupo focal trabalhamos com narrativas individuais e discussões entre as participantes sobre as questões apresentadas, além da proposta do exercício de confecção de uma *Colcha de Retalhos*. Esta técnica foi pensada como meio de capturar uma elaboração diferenciada da oralidade cujo interesse voltava-se, sobretudo para a subjetividade dos sujeitos. Além de explorar o aprofundamento das temáticas, objetivava a interação do grupo a partir das formas encontradas coletivamente para expressarem suas experiências. Estes momentos foram marcados pelo reconhecimento de semelhanças, diferenças, tensões e proposições frente às múltiplas experiências que compõem o ensino e aprendizagem de História destas professoras.

Como disse no início desse texto, uma tese começa a ser construída bem antes do seu delineamento como trabalho acadêmico, tendo em vista revestir-se das nossas concepções, visão de mundo, valores e experiências. Assim, a proposta de dialogar com as expressões da subjetividade dos sujeitos em interlocução com seus posicionamentos e reflexões, pautou desde sempre a construção desta pesquisa. Lancei-me então ao desafio de seguir o rigor exigido à elaboração deste tipo de trabalho ao tempo em que solicitava uma *licença poética* para *fazer-me* sujeito na e pela experiência da compreensão sensível do real.

Nesse sentido, todo o texto foi construído no entrecruzamento da linguagem formal, especializada, advinda do exercício da leitura e da reflexão teórico-metodológica com a linguagem metafórica, dotada em parte significativa, pela imaginação poética que expressa na cotidianidade as interações entre pensamento e ação. A opção pelo diálogo entre a linguagem literal e a linguagem metafórica não teve por objetivo o ornamento textual tampouco retórico, mas diz da minha compreensão do singular/plural, particular/social, linguagem/pensamento, reflexão/imaginação, habilidade/criatividade como composições que ao interagirem constituem nossos modos de ser e viver.

Assim, as experiências escolares aqui perscrutadas e analisadas estão envoltas no *fazer-se* professora e no *ensinar* História no cotidiano escolar, como um trabalho de tecer, enredado entre muitos fios, agulhas e retalhos. A composição que ora apresento resultou no seguinte desenho:

✚ Na Introdução, trago à baila as experiências que ao longo do tempo foram delineando meus traçados pelo campo do ensino de História, tanto como área de atuação profissional na Educação Básica como na formação de professores no Ensino Superior. Assumo aqui a perspectiva da agulha, que nos movimentos de ir e vir, tece e é tecida junto a outros *sujeitos-retalhos*. Compõem ainda esse texto a construção da problemática desta investigação, seus questionamentos e delineamentos teóricos e metodológicos.

✚ No primeiro capítulo, intitulado *Fios de Alinhavar: Docência e Saberes Docentes, Saber Histórico Escolar e Experiência* apresento os princípios e pressupostos teóricos que nortearam e delimitaram a problematização da temática em foco. Os referenciais são trazidos para o diálogo com os dados empíricos com a preocupação constante do exercício da relação teoria-empíria. Nesse sentido, foram considerados como os fios que me permitiram alinhar os fazeres e os dizeres capturados na pesquisa de campo e, por conseguinte, orientaram minhas análises.

✚ No segundo capítulo, *Lugares, Sujeitos, Instrumentos e Modos de Tecer* como o próprio título já indica, apresento primeiramente os lugares que me deram acesso ao cotidiano do ensino de História: a cidade de Garanhuns/PE e as quatro escolas pesquisadas. Em seguida, as pessoas, as professoras – as histórias dos *sujeitos* desta pesquisa – com as quais construí as tessituras apresentadas. E finalmente, explicito os meios e os modos que tornaram possível o percurso metodológico da investigação realizada, além de explicar a proposta de confecção da *Colcha de Retalho*.

✚ No terceiro capítulo, *Experiências Formativas de Professoras: Revelando suas Tramas* analiso pelas entrevistas individuais, bem como pelas narrativas e *retalhos* confeccionados individualmente no grupo focal, os processos de socialização pessoal, escolar e de formação profissional de cada professora na relação com suas concepções, valores e escolhas ao longo do tempo.

✚ No capítulo quatro, *A Mobilização de Saberes Históricos no Diálogo entre Professoras: Bordando outras Histórias*, detive-me a compreender como as experiências das professoras, trabalhadas anteriormente, configuram e se manifestam na mobilização dos saberes históricos escolares. Analiso o que e como as professoras

expressam suas práticas com o ensino de História a partir das discussões do grupo focal e dos *retalhos* confeccionados coletivamente.

✚ No quinto capítulo, *Tessituras da História Ensinada: Saberes Históricos Escolares nas Salas de Aula* explico a análise das discussões e reflexões elaboradas no grupo entrecruzando às evidências capturadas pela observação das práticas pedagógicas das professoras, em sala de aula. Nesse texto, analiso algumas das aulas observadas e, a partir das quais destaco dois aspectos centrais que emergiram da compreensão alcançada: a centralidade da experiência de alunos e professoras no processo de ensino e aprendizagem da disciplina História; e a construção do pensamento histórico por meio do trabalho com noções/conceitos, além das relações estabelecidas com os procedimentos e recursos didáticos.

✚ Na última parte, *Considerações Finais*, intitulada *Tecendo a Colcha: Escolhas, Singularidades e Diferenças* retomo os aspectos centrais da pesquisa para expor, em conjunto, as inferências que me foram possíveis construir ao longo da sua realização. As respostas são apresentadas ao leitor como construções, conscientemente provisórias, que cumprem o papel de contribuir para o campo no qual se insere, qual seja, o ensino de História. Este foi trabalhado como um *lugar de fronteira*, promissor ao debate e ao aprofundamento das inquietações que afligem os que se encontram ligados, das mais diferentes formas e motivos, à aprendizagem histórica de crianças. No decorrer de um trabalho de análise, as respostas vão sendo tecidas ao longo do caminho, no caminhar. Assim, cada capítulo traz as inferências específicas ao que se propôs perscrutar, esmiuçar e dizer sobre.

Coube, portanto, às *Considerações Finais* exhibir a beleza da *Colcha* através da reunião desses elementos, que não se propõem a fazer um fechamento, a concluir ou tampouco a generalizar para outros contextos, tempos e sujeitos o que apresento como contribuição e reflexão. Pelo contrário, espero nesse momento deixar em aberto tantas outras possibilidades para continuarmos na produção dessa tessitura.

Desse modo, convido o leitor e a leitora a comporem esse movimento, unindo, excluindo, cruzando seus próprios fios a estes aqui utilizados, para bordarmos outros retalhos ou descobrirmos a beleza nos que já foram tecidos e assim, quem sabe, dessa

forma, possamos compreender melhor a interação e a complementaridade entre a agulha que tece, os fios que se movimentam e os retalhos que são tecidos.



INTRODUÇÃO

**AS EXPERIÊNCIAS SE ENTRECruzAM COMO FIOS DO AVESSO
DE UMA COSTURA**

*Quem conta um conto aumenta
um ponto. Muitos contos, muitos
pontos. A cada história, a voz cresce.
Marcava pontos. Ficava em ponto maior.
Mais firme, mais decidida, entendendo
mais a vida.
(Ana Maria Machado)*

*“Eu me sentava embaixo dos bastidores, imaginando estar em uma floresta cheia de árvores e os bordados eram as mensagens gigantes escritas no céu”
(Filme: Colcha de Retalhos)*

A fala acima do filme “Colcha de Retalhos”¹ retrata a primeira cena onde a protagonista ainda criança, sentada no chão da casa de sua avó, em meio a um círculo de mulheres bordadeiras, olhava por sob uma colcha de retalhos que estava sendo tecida e imaginava os lugares, as paisagens e os personagens que os bordados iam desenhando. Entre retalhos, fios e agulhas surgia um céu, inscrito de mensagens.

Assim desenhava-se outro significado para o avesso de uma costura. Embora a cena do filme não mostre que a criança redesenhou a colcha ressignificando o emaranhado do seu avesso e sim, através dele, pus-me a pensar o quanto o cruzado dos fios, a mistura de cores e os novos traçados potencializam outras elaborações.

O trabalho de tecer reúne variados instrumentos, com diferentes funções: requer escolhas, ainda que não fixas; demanda habilidades, embora nem todas de natureza técnica; solicita ação lógica, mas não desprovida de envolvimento; exige naturalmente paciência, mas com agilidade; instiga a criatividade, mas aceita, simplesmente, a imaginação. Quem tece movimenta-se ininterruptamente entre diferentes fios, agulhas e retalhos, comandando um bailar de instrumentos em conexão, em diálogo, que interagem compondo as tramas da sua colcha.

¹ Baseado no livro “How to make na American Quilt”, de Whitney Otto, o filme “Colcha de Retalhos”, lançado em 1995, narra a História de um grupo de mulheres que se encontra sistematicamente para confeccionar colchas de *patchwork* (*costura de retalhos de tecidos*), formando o “clube da costura”. Cada colcha é confeccionada em torno de uma temática central. Durante o filme é produzida uma colcha com o tema “onde vive o amor” a ser presenteada a protagonista da trama, que está para se casar e é sobrinha-neta da dona da casa onde o “clube” se reúne. Cada mulher encarrega-se de expressar no retalho o significado que atribui ao tema, ou seja, como ele ressoa em suas vidas. A trama do filme é construída a partir das histórias dessas mulheres, seus amores, suas decepções, frustrações, alegrias, superações. Ao final, cabe a uma das mulheres costurar, unindo um a um, todos os retalhos. E aí está o segredo e a delicadeza, considerar as escolhas, observar as singularidades e compreender as diferenças, de modo a dar equilíbrio e harmonia à colcha. Ao final, ela – a colcha – contará “onde vive o amor” através das histórias daquelas mulheres e será presenteada a moça que irá se casar.

Penso então que nossas experiências são os fios, multiformes e multicores que se entrecruzam majestosamente, pelo trabalho do vai e vem da agulha, bordando diferentes momentos em nossa tessitura.

Apresento aqui os fios que bordaram e costuraram, ao longo do tempo, meu retalho individual que junto com outros retalhos compõem a colcha da vida. A cada tempo, novos e velhos fios entrecruzam-se na continuidade das minhas tessituras. Não raramente esse retalho é visto pelo avesso; é sentido nos encontros dos fios cruzados; é refletido pelos pontos afastados; e no esforço do tecer-se é reelaborado pelo desejo. Como diz a protagonista do referido filme, “Os velhos amantes aprendem a arte de unir os retalhos e descobrem a beleza na variedade das peças”.

1. A AGULHA TAMBÉM É RETALHO: ANTIGAS E NOVAS TESSITURAS

As tessituras as quais me reporto neste momento estão envoltas nas experiências com a docência. Certamente, falar em docência remete-nos ao cenário da escola, entrevemos professores e alunos em ação; identificamos com rapidez elementos e práticas culturais que consubstanciam diferentes contextos educacionais.

Neste cenário, desde muito cedo, minhas tramas começaram a ser tecidas como acontece atualmente com a grande maioria das crianças, ao dividir-me entre o mundo privado da família e o mundo público da escola (ARENDDT, 2007). E dele não me lembro de ter saído. Apenas troquei de lugar, de aluna para professora, mas, muitas vezes, aluna e professora ao mesmo tempo, tendo em vista compreender a escola como lugar de aprendizagens, de troca de experiências que tecem nosso retalho ao longo do tempo.

Como menina a descobrir o mundo, vivenciava o espaço da escola com a alegria da infância, embora as regras da convivência e o rigor das rotinas assustassem-me a ponto de limitar meus bordados a traçados lineares. Naquele tempo, a liberdade vigiada

e a imaginação podada não permitiam que a agulha percorresse livremente entre outros fios.

A partir de meados dos anos 1970, como aluna em escolas da rede pública estadual de Pernambuco, dentre os registros inscritos em minha memória pelas experiências escolares, destaco àquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem da disciplina História: a necessidade e, paralelamente, a dificuldade em memorizar determinados fatos, personagens, lugares e datas e, um total distanciamento em relação às questões sociopolíticas, comportamento que apenas se altera graças à efervescência dos três últimos anos do curso de graduação em licenciatura em História, na Universidade Católica do mesmo estado (1987-90).

Não obstante as lembranças que marcam minha experiência com a disciplina História, é bem verdade que em relação às demais disciplinas do currículo – Português, Matemática, Geografia, Ciências – os sentidos não são muito diferentes. Se à escola cabia a função de ensinar, aos estudantes cabia o dever de tudo aprender. Assim, a Português cabia ensinar as regras gramaticais; a História, os fatos; a Geografia, os aspectos físicos dos lugares e os mapas; a Matemática, os cálculos abstratos, e assim por diante. Nessa organização curricular não havia espaço para a contextualização dos conteúdos na perspectiva de relacionar o processo ensino-aprendizagem ao contexto vivenciado.

A essas lembranças advindas da vivência na escola, uniram-se outras mais fortes, porque mais alegres, mais humanas, mais vibrantes, tais como: o ciclo de amigos; a participação nos jogos escolares; os trabalhos realizados em equipe; o exercício da dança nas aulas de educação física e tantas outras experiências indispensáveis à vida escolar, sobretudo na fase da adolescência. Desse modo, para muito além das marcas deixadas pela disciplina História e pelas demais, estão os registros que fazem da escola uma experiência fundamental na minha vida.

Mudanças vividas, reivindicações empreitadas, transformações conquistadas redesejavam a escola e junto com ela o meu retalho modificava-se. A vivacidade e a rebeldia da menina-moça, adolescente sonhadora (me diziam!), faziam a costura sair do lugar, os fios transpunham limites e chegavam às margens, questionando-as. A

percepção dos entrecruzamentos, a insistência em deixar fios soltos, em mexer na harmonia ainda que aparente dos retalhos expressava-se por questionamentos para os quais, muitos ficavam sem respostas.

A jovem trabalhadora, agora universitária, vira o retalho do avesso e ver com melhor clareza que o emaranhado dos fios também compõe seu desenho e que ao olhá-lo por diferentes ângulos outras inscrições podiam ser percebidas. A escolha pelos caminhos da História como formação profissional em um tempo de redemocratização política e diferentes lutas sociais levou-me a desenovelar fios que se negavam a seguir em linha reta, desafiando e pondo à prova minhas antigas habilidades de tecer linearmente, ponto a ponto.

Como estudante de História via-me diante das palavras de Bloch (2001, p.44): “É que o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens. Sobretudo quando, graças a seu distanciamento no tempo e no espaço, seu desdobramento se orna das sutis seduções do estranho”.

Seduzida, desafiada e motivada por estes novos bordados construía desde já as aproximações e ao mesmo tempo, as inquietações com a experiência de aprender e ensinar História. Assim, tornar-me professora transforma-se em uma trama que vai se definindo e se fortalecendo com outros fios.

Continuando no mesmo cenário, o cotidiano escolar é experienciado em outra textura pela mulher professora. Saberes, atitudes e práticas ampliam meu retalho. Fios outrora esquecidos são lembrados, outros foram guardados ou eliminados e novos, ainda que pouco conhecidos, foram buscados. Nessa tessitura os traçados eram mais fortes, exigiam maior precisão, porém sem menos leveza.

No início da década 1990, encontrava-me como professora de História, ensinando a adolescentes de 5^a a 8^a séries numa escola pública estadual de Pernambuco.

Ensinar História naquele momento seria fazer o contrário de tudo o que eu tinha experienciado, a começar pela compreensão a ser trabalhada sobre o sentido e a importância de aprender História.

No entanto, como fruto acadêmico de uma educação reconhecida atualmente como tradicional, também enveredei por esse caminho apesar das críticas e das tentativas de mudanças na prática cotidiana, que me levaram a questionar as possibilidades de inovação e os nossos limites. A grande questão era: como poderia contribuir para a formação de sujeitos históricos, pensadores críticos, cidadãos conscientes das suas situações sociais e construtores dos meios para superá-las, se não lhes oferecessem oportunidades para se apropriarem dos “conhecimentos” organizados nos planejamentos das aulas de História?

No transcorrer dos anos, entre 1993 e 1997, as atividades como docente alteraram-se, muitas coisas foram eliminadas, outras modificadas e algumas mantidas. Uma outra leitura do mundo ia sendo esboçada, não de forma linear e progressiva, mas com avanços, paradas e recuos. As problemáticas vivenciadas na escola começavam a ser apreendidas, não só a partir das diretrizes das políticas externas e das demandas sociais, mas também pelas relações estabelecidas no cotidiano da escola. Passava então, a reservar uma atenção especial ao que diziam meus “pares”, não importava se semelhantes ou diferentes, pois discutíamos, naquele momento, o que chamávamos de “estratégias de sobrevivência”. Estas diziam respeito a atitudes de reação ao descaso e à desvalorização sentidos no dia a dia do fazer docente. O trabalho coletivo fora compreendido como uma dessas formas de reação. Reuníamos para discutir o projeto político-pedagógico da escola a partir das nossas dificuldades e necessidades e, na medida do possível, o trabalho administrativo e pedagógico era por ele norteado.

Quanto à minha atuação como professora de História, entrecruzaram-se maneiras de ser, de viver e de trabalhar, nas quais ressalto: a) a partir da convivência com os alunos e do estabelecimento de relações mais próximas, pude inserir novos conceitos, valores e saberes à prática; b) no contato com os colegas, dentro e fora da escola, o objetivo era fazer da troca de experiências uma aliada, apesar das dificuldades diárias; c) no uso dos espaços de formação continuada, tentava beneficiar-me daquilo que fora coletivamente conquistado, explorando o máximo possível o conhecimento trabalhado, mesmo que muitas vezes sua escolha e metodologia não correspondessem às minhas expectativas; d) na procura individual e coletiva de uma

reflexão teórico-prática, buscava aprofundar meus conhecimentos numa tentativa de estabelecer pontes entre o micro e o macro, a fim de não me perder no isolamento da escola (cursos de extensão e de pós-graduação *lato senso* nos anos de 1995 e 1997, respectivamente).

Essas relações sociais e profissionais – travadas dentro e fora da escola – constantemente reconstruídas pelas contradições do processo ensino-aprendizagem levaram-me a trabalhar no sentido de transformar o conhecimento histórico em um saber significativo para meus alunos. O sentido desse significado era atribuir à História vidas de cores vibrantes, com movimentos instantâneos e duradouros, localizadas em diferentes temporalidades, presente-passado.

Sendo assim, buscava aliar de forma sistemática aos conteúdos selecionados de acordo com a proposta pedagógica em vigor, uma prática que oportunizasse as discussões; os questionamentos; a elaboração de atividades de interpretação, valorizando a compreensão e não a memorização; a construção de pontes entre o conhecimento proposto e a realidade dos alunos, para que aquele se tornasse legítimo e relevante; e uma avaliação que também buscasse contemplar todos esses aspectos da aprendizagem e não apenas reproduzisse as velhas tentativas de mensurar o conhecimento alcançado.

Esse processo de desconstrução/reconstrução de saberes postos e práticas reiteradas é instigado por um amplo movimento do repensar as diretrizes educacionais, situado no âmbito das mudanças políticas pelas quais passava o país.

Como parte desse movimento, novas propostas pedagógicas para o ensino de História foram elaboradas no período citado trazendo como perspectiva uma revisão de paradigmas cristalizados e uma discussão acerca de teorias, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação. Como afirma Bittencourt (2000, p.127),

A elaboração das propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar, mas é preciso salientar que tais debates se inserem nas indefinições paradigmáticas do campo das ciências sociais em geral.

Esse processo de reformulação curricular ocorreu em vários estados do país, a começar pela emblemática proposta curricular da CENP, de São Paulo. O mesmo ocorre em Pernambuco, na segunda metade dos anos 1980 e a implantação de uma nova proposta curricular para a rede pública estadual ocorreu em 1992/93. Como todo processo de mudança, este resultou em debates, críticas, aceitações e rejeições.

A nova proposta pedagógica, intitulada “Subsídios para a Organização da Prática nas Escolas”, no seu volume 10, destinada ao ensino de História, compunha a “Coleção Professor Carlos Maciel”, junto com as demais disciplinas escolares.

Possuindo como eixo central o “Trabalho”, a mencionada proposta fundamentava-se numa orientação teórico-metodológica de cunho marxista sistematizando os conteúdos de ensino de acordo com a evolução da humanidade, enfatizando as diferentes formas de organização produtiva das sociedades, num processo de interação e luta entre as classes sociais.

Apresentava-se como objetivo a possibilidade de transformação do ensino de História à medida que se propunha trabalhar com a história dos excluídos; a história das relações de exploração e dominação existentes no processo de construção do mundo pelo trabalho, bem como os aspectos sociais, políticos, culturais e religiosos que constituem a História de todos os povos. Eu acreditava, portanto, que estivéssemos a caminho da superação do tão criticado tradicionalismo, constituído por um ensino acrítico que submetia nossa capacidade de criar e questionar a um constante exercício de memorização e repetição.

No entanto, esse processo não se apresentava de forma homogênea. Compreendi, pois, ali, a complexidade da prática educativa. Em meio a protestos, como também a expectativas positivas, a referida proposta continuou durante algum tempo desconhecida por uns e esquecida por outros, apesar da sua distribuição, divulgação e implantação na rede oficial de ensino.

Diante da realidade vivida, indagava-me: Como os professores de História incorporam diferentes práticas e concepções no cotidiano das suas atividades escolares? A partir da proposta pedagógica em vigor que critérios, estratégias e recursos os professores utilizam para trabalhar ou rejeitar o que lhe é sugerido? Que

inovações são produzidas e que conservações são mantidas pelos professores de História na internalidade da sua sala de aula?

Na busca dessas respostas, adentrei o Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, concluído no ano de 2002. Acreditava/acredito nas palavras de Calado (1999, p. 141), para quem

Por mais complexa que a realidade se apresente aos nossos olhos de sujeitos cognoscentes (individual e socialmente limitados), ela não nos resulta inacessível ou impermeável, desde que nos aplicamos em forjar condições/meios/instrumentos que permitam agudizar nossa capacidade de observá-la cada vez melhor, seja por meio de uma permanente leitura crítica do que se passa (análise de conjuntura exercida como uma contínua leitura objetiva da realidade objetiva), seja mediante uma melhor apuração de nossos sentidos, das multiformes linguagens/possibilidades do corpo.

Assim, também como agulha da minha própria tessitura alinhavei-me a outros retalhos com antigos e novos fios. Essa costura resultou em uma nova trama – a dissertação de mestrado intitulada – *O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: currículo e prática pedagógica nas representações dos professores* – que pretendia: (i) identificar a postura dos professores diante das mudanças teórico-metodológicas propostas para o ensino de História, na década de 1990, expressas na proposta pedagógica da Coleção Professor Carlos Maciel; (ii) analisar como e por que os professores implementaram, adaptaram ou rejeitaram a referida proposta; (iii) compreender como os professores veem a si e a disciplina História na perspectiva da mudança e da permanência no período delimitado.

A agulha que já coseu ponto a ponto, teceu tramas, cruzou fios, emendou pontas para dar formas, alçou pulos mais altos para dar continuidade a tessitura. Assim aconteceu minha inserção no ensino superior. O cenário muda de contexto, mas segue como o lugar do ofício de professor.

Ao longo do tempo, devido à minha formação pessoal/escolar/profissional, tecida pelo desejo, almejava atuar com a formação de outros professores. Aos fios inquietantes da História ensinada na educação básica uniram-se outros que

questionavam e buscavam respostas sobre os saberes e as práticas da formação do professor de História.

Quais movimentos os professores realizam no processo de construção dos saberes históricos escolares? Que significados atribuem aos seus saberes? Que relações estabelecem entre suas experiências culturais e suas práticas pedagógicas na construção dos saberes históricos na escola? São questionamentos que constituíram um percurso sistemático de pesquisa nos espaços da pós-graduação.

Da especialização *lato senso* ao doutorado a produção de conhecimentos relativos a estas inquietações e seus desdobramentos fora realizada no diálogo com diferentes saberes, pois tinha certeza que permanecer nas fronteiras disciplinares pouco contribuiria para minhas novas tessituras.

Como afirma Zamboni e Gusmão (2007, p.145), “Fazemos pesquisa, investigamos, para conhecer mais profundamente, para dizer algo para além do que já foi dito e que nos motiva e interessa. Trata-se de um sentimento, de um desejo que nos move, instiga e estimula a pesquisar e a desejar novas respostas”.

A atuação como professora-formadora e pesquisadora na Universidade, redesenhava-se cotidianamente a partir das problemáticas experienciadas com meus alunos, futuros professores, bem como pela convivência contínua com o ensino de História no cenário da educação básica.

Entre os fios da teoria e metodologia da História, dos saberes docentes, dos currículos, das reformas educacionais, das práticas culturais e experiências vivenciadas no curso de formação de professores – Licenciatura em Pedagogia – situavam-se os elementos que me permitiam pensar a produção dos saberes históricos escolares.

Este retalho continua sendo tecido...

2. Ensino Superior: fios que desenham novos “horizontes de expectativas”

Atuar com a formação de professores refletindo a produção do saber histórico escolar é para mim, tecer com instrumentos específicos uma trama interligada por muitos fios. Refletida e problematizada, essa experiência constrói-se na relação com cada um dos sujeitos, outros retalhos, a quem unir-me compartilhando, trocando, discutindo, rejeitando, negociando ideias, vivências e expectativas.

Assim, apresento o cenário que foi se descortinando, melhor dizendo, que foi sendo descortinado no cotidiano da minha atuação como professora do curso de graduação de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Um novo e diferente retalho: a cidade de Garanhuns. Localizada na região do agreste meridional do estado de Pernambuco, tornou-se o lugar onde vivenciei/vivencio essa experiência e também onde realizei esta pesquisa. Sua escolha, se assim posso chamar, não ocorreu por acaso tampouco através da aplicação de instrumentos de seleção baseada em critérios cuidadosamente elaborados. Pelo contrário, foi devido à experiência de chegar à cidade para lecionar na recém Universidade Federal Rural para a qual eu tinha feito um concurso público no ano de 2006.

A convivência com as pessoas, a observação das peculiaridades do lugar, suas Histórias e tradições compunham cruzamentos de novos fios e criavam diferentes bordados no meu retalho.

A chegada da Universidade Federal Rural no município fez parte do projeto político de expansão do ensino superior implementado no ano de 2005, pelo governo federal. Os primeiros pontos foram difíceis.

As limitações eram diversas e de diferentes ordens: desde as precárias instalações físicas que comportaram inicialmente o funcionamento de quatro cursos – Medicina Veterinária, Agronomia, Zootecnia e Normal Superior (atual Pedagogia, licenciatura) até questões de ordem administrativa e científico-pedagógicas, como provimento de quadro de pessoal e definições acerca dos projetos dos cursos, do

desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão. Enquanto o funcionamento dos cursos avançava e aumentavam as dificuldades materiais e de condições de trabalho, acompanhávamos, em paralelo, a construção do conjunto de edifícios que constituiriam o que hoje chamamos do *campus* da Universidade. Em pouco tempo mudamos para este lugar, considerado pela maioria como “nosso lugar”.

Como parte desta experiência, foi significativo perceber o quão se tornou importante para o grupo de professores e funcionários, a maioria recém-chegada na cidade, acompanhar as transformações em curso. Refiro-me a diversas transformações, sobretudo as pessoais, haja vista as singularidades das histórias de vida de cada sujeito, de cada família que para ali se dirigia tanto para trabalhar como para estudar; e as transformações coletivas, tendo em vista o exercício da convivência com situações novas, algumas vezes inusitadas para alguns, como por exemplo, a participação em discussões e tomada de decisões onde o atendimento a demanda coletiva e o respeito às diferenças tornaram-se a “pedra de toque” da convivência entre profissionais que não estavam enclausurados em seus departamentos ou laboratórios, pois estes ainda não existiam na estrutura administrativa e física da Universidade.

Muitos dos desenhos que estes entrecruzamentos esboçavam só podiam ser percebidos em retalhos que se permitiam olhar-se pelo avesso.

Nesse contexto, outra peculiaridade era a convivência com os alunos e a relação destes com a Universidade. Nós, os professores, comentávamos a respeito do envolvimento e cumplicidade da grande maioria dos que fazia parte daquele cenário, para além da Instituição. Tornou-se significativa a participação em cursos e projetos de extensão, de iniciação científica, de monitoria, em comissões e demais atividades acadêmicas/culturais planejadas para diferentes períodos do ano.

A propalada qualidade da formação profissional ofertada pela Instituição animava as perspectivas de futuro dos jovens universitários e disseminava, na região, um sentimento de renovação e dinamismo em diferentes setores da sociedade, como o econômico e o cultural.

Observando o crescente movimento na Universidade e o amadurecimento em conjunto com a sociedade local sobre diferentes problemáticas vivenciadas no

município, pude perceber o quanto o “chão” das nossas experiências tece a ação refletida e a reflexão sobre a ação. Nesse sentido, Thompson nos chama a atenção para o fato de que

ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16, grifos no original)

Tal experiência não se restringia aos objetivos postos pela Academia, quanto à formação profissional ou ao acesso a informação, embora fossem estas questões bastante relevantes no referido contexto. O movimento vivenciado também dizia respeito às relações, aos sonhos e às expectativas, ou seja, dizia respeito ao que nos acontecia e nos tocava, semelhante à forma como Larossa nos fala sobre experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21).

Complementando as palavras acima, diria que a dimensão relacional que carrega a experiência, sobretudo a de alteridade se mostrou fundamental no emergir de profundas reflexões sobre as tessituras em construção. Quem éramos, o que queríamos e o que fazíamos na cidade, para muitos diametralmente oposta aos seus lugares de origem e/ou convivência e, por outro lado, o que estávamos (re)aprendendo pessoal e profissionalmente naquele lugar, com aquelas pessoas, eram as novas mensagens inscritas, possivelmente no avesso dos nossos retalhos.

Ao longo do percurso, diálogos e silêncios, exposições e retraimentos, avanços e paradas foram movimentos dialéticos construídos com muitos sujeitos, em diferentes situações. Neste cenário, novos bordados passaram a constituir minha docência.

3. O curso de Licenciatura em Pedagogia: inspirado pelos múltiplos fios da docência

A construção do curso de licenciatura em Pedagogia mobilizava o ainda pequeno grupo de docentes recém-chegado na Universidade. Vivíamos a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e as discussões giravam em torno dos dispositivos legais e normativos, dos direcionamentos acadêmico-pedagógicos e das dimensões político-econômicas e culturais presentes na sua proposta.

Estas discussões inseriam-se no contexto mais amplo da formação de professores no Brasil que, sobretudo, a partir da década 1990, mais especificamente após a LDB 9394/96, retoma um intenso debate acerca do “lugar” da formação dos professores para os anos iniciais e a educação infantil. A demarcação temporal para exigência da formação superior dos professores que atuam nesses níveis de ensino traz a baila diferentes concepções epistemológicas e posturas políticoeducacionais em torno do curso de Pedagogia, do curso Normal Superior e da formação no Normal Médio.

Considero significativo sublinhar alguns aspectos desses embates para que possamos compreender como as diretrizes das políticas educacionais em nível nacional foram apropriadas por nossa experiência local.

Libaneo e Pimenta (1999) afirmam que o curso de Pedagogia há muito é confundido com um curso de formação de professores para os anos iniciais da educação básica. Embora, desde sua origem, na década 1930, tenha sido destinado à formação de bacharéis para atuarem no setor educacional. O Parecer n.252/69 passa a definir com maior precisão a sua função:

formar professores para o ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino Normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). (1999, p. 244-245)

As críticas dirigidas a tal formação são inúmeras e incidem, especialmente, sobre seu caráter tecnicista, baseado nos pressupostos da fragmentação do trabalho na escola, da dissociação entre teoria e prática e da separação entre o especialista e o trabalho docente.

As mudanças políticas do país nos anos 80 e o acirramento das referidas críticas impulsionaram a redução em várias faculdades de educação, das habilitações do curso de Pedagogia e o reforço à ideia de sua destinação para a formação de professores para os anos iniciais. Conforme os autores (1999), em decorrência houve a descaracterização do pedagogo, tendo em vista, entre outros problemas, a perda da centralidade da formação teórica, excluindo da Pedagogia o caráter de investigação do fenômeno educativo.

Neste contexto, a tendência assumida, inclusive por entidades de classe como a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – aponta o reconhecimento do curso de Pedagogia como local de formação de professores, que teria como lema: “a formação de todo educador deve ter como base a docência”.

Expressando posicionamento contrário a essa proposta Libaneo e Pimenta assinalavam que

o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo. (...) A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. (*idem*)

Embora compreenda que a Pedagogia tenha como seu objeto o fenômeno educativo e que este guarda um caráter de multireferencialidade, a contraposição à docência como base para a formação do profissional em educação, leva-me a indagar: não haveria aqui um reducionismo da docência a metodologia ou a procedimentos de

ensino? Não teria a docência um significado ampliado ante as dimensões que assume em diferentes contextos escolares? Não seria a docência, enquanto prática social (PIMENTA,1999), lugar de entrecruzamentos socioeducacionais, culturais, cognitivos, estéticos e afetivos, a base dos profissionais da educação?

Tais questionamentos não são simples, pois envolvem diferentes visões de mundo, posturas epistemológicas e relações político-acadêmicas, portanto relações de poder.

Ainda que as críticas incidam, predominantemente, sobre a perda da especificidade epistemológica da Pedagogia e da redução de espaços de atuação do profissional pedagogo, restringindo-o à educação formal, Libaneo e Pimenta (1999) reconhecem que experiências significativas de formação de professores têm sido vivenciadas em cursos de Pedagogia, nas diferentes regiões do país. Embora ratifiquem que não os reconheçam como cursos de formação de pedagogos *stricto sensu*. Sobre a positividade de tais experiências estes autores afirmam,

Alguns desses cursos implantaram propostas inovadoras de formação com importantes resultados sociais e profissionais, principalmente quando sua clientela é composta de professores que já atuam nos sistemas de ensino. Tem sido frequente nesses cursos tomar a prática docente como objeto de formação teórico-prática, contribuindo para ampliar o conhecimento no campo da formação de professores. (...) Há razões suficientes para afirmar que esses cursos, do ponto de vista curricular e metodológico, mobilizam os saberes pedagógicos e os saberes das áreas específicas para, na confluência com a experiência dos professores-alunos, contribuir à formação teórico-prática dos mesmos. (1999, p. 268-269)

Nesse sentido, compreendo que as propostas de reformas educacionais apontam para o fortalecimento da formação de professores em diferentes instâncias. Obviamente há o que se questionar, há ainda muito a fazer, talvez um bom início fosse ouvir quem tem a falar sobre a docência – os professores – e, mais ainda, sobre o que consideram acerca das dimensões que comportam na complexa tessitura educacional.

A apresentação deste cenário de reflexões e embates, longe de pretender abarcar a complexidade destas problemáticas e aprofundar as possibilidades e os

limites dos diferentes posicionamentos e realizações no que diz respeito à formação de professores, objetivou situar os desafios que enfrentávamos na elaboração do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, implantado ainda como curso Normal Superior, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Os desafios remetiam-nos a: (i) promover entre professores e alunos, uma discussão sobre os princípios e concepções estruturantes da área, atentando para as Diretrizes oficiais e demais orientações institucionais que direcionavam o desenho do curso, sem perder de vista as especificidades e expectativas locais; (ii) redirecionar as Diretrizes do curso Normal Superior, como fora inicialmente pensado e posto em execução, para atender às exigências legais e pedagógicas de modificação para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura definidas na Resolução 01/2006; (iii) aprofundar o conhecimento acerca da natureza, objetivos, perfil desejado, matriz curricular e outras especificidades da proposta de construção desta nova graduação, atentando para suas possibilidades e limites, como pertinentemente registram as pesquisas do campo educacional; (iv) mobilizar e manter ativa a participação de colegas professores que não eram da área da Educação, uma vez que a maioria dos primeiros professores do curso tinha sua formação em áreas específicas, como: Sociologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, Artes, Geografia, Matemática e História, embora alguns fossem formados em cursos de Licenciatura e também tivessem a pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

A preocupação expressa pelo grupo de professores remetia à realização de uma formação qualificada para atender, predominantemente, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Essa preocupação caminhou em dois sentidos: em primeiro lugar, responder às expectativas da comunidade local em relação à formação docente capaz de qualificar o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes e ampliar as perspectivas profissionais dos professores, através da formação continuada em cursos de pós-graduação; e em segundo, atender aos variados dispositivos legais para a devida autorização e posterior reconhecimento do curso.

Os direcionamentos políticos, educacionais e institucionais para a constituição do referido curso foram guiados pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, na Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, do Ministério da Educação. Conforme seu texto:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. (Art. 2º, inciso 1º)

Ao conceber a composição multireferencial da formação docente, expressa pela exigência do preparo intelectual de natureza teórico-metodológica e da formação político cultural nas dimensões ética, crítica, reflexiva e estética da docência, a citada legislação orienta para a construção de um currículo interdisciplinar, estruturado em consonância com os princípios expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, de responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior, ancorado por três núcleos articuladores: o de estudos básicos, o de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores.

Assim, em consonância com esse e outros dispositivos legais que orientam e embasava a formação de professores no contexto da Educação Superior, o PPP apresentava o “nosso” curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, da seguinte forma: (mimeo, 2006, p. 8)

... uma nova proposta, diferenciada de cursos de formação existentes, em alguns aspectos que convém mencionar: uma **formação de nível superior** com foco principal no ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a ênfase primordial no **ensino** e não na supervisão ou gestão escolar, embora os conteúdos necessários a uma compreensão desses aspectos sejam previstos na definição da própria matriz curricular; e, o que pretendemos destacar como o maior diferencial, uma **articulação estruturada da reflexão teórica à atuação prática**, de forma que essas atividades se condicionem mutuamente, sendo coconstitutivas e cogerativas durante todo o processo de formação dos graduandos. (grifos do original)

A proposta anunciava uma formação pautada na superação do modelo generalista e aplicacionista da prática docente, presente nos diferentes contextos de formação profissional, em formatos e intensidades variados, desde os anos 70 do século XX.

Embora reconheça a pertinência dessa proposição e almejemos sua efetivação, a assertiva que destaca como o “diferencial” do curso, “uma articulação estruturada da reflexão teórica à atuação prática”, revela a dificuldade que a formação inicial de professores tem apresentado, ao longo das últimas décadas, em superar a dimensão instrumentalizadora da formação, dado a permanência de princípios norteadores baseados na racionalidade e objetividade traduzidos para o ambiente educacional como orientações instrucionais e produção de tecnologias de ensino de base comportamental.

Por outro lado, não ignoramos o arrefecimento de tais pressupostos como resultado das discussões acadêmicas e das lutas políticas e educacionais empreitadas coletivamente, em diferentes contextos, para implementação de reformas que efetivamente atendam aos anseios por uma qualificação profissional docente que dê conta das exigências socioculturais e demandas educacionais atuais.

Nesse sentido, o empenho em construir uma formação profissional fundamentada na capacidade do sujeito refletir na e sobre sua prática, em contato com situações reais de trabalho, ou seja, preparar-se teórico-metodologicamente mirando o “chão” da sua profissionalidade, expressava-se no desenho que o projeto do curso assumia bem como nos desdobramentos necessários a sua concretização.

Considero que neste contexto, o enfretamento das reiteradas problemáticas relativas à formação docente continua em curso, consubstanciado na crença de um

desenvolvimento profissional [efetivado], fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar. (CAIMI, 2008, p. 25)

Nesse sentido, a relação entre os saberes das ciências de referência e os recortes epistemológicos dos saberes escolares e da prática docente alça à dimensão de elemento estruturador do currículo, implicando no reconhecimento da multireferencialidade e da relevância do diálogo interdisciplinar.

Considerada como constituinte da natureza dos saberes docentes, a relação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares (TARDIF, 2002) era traduzida pelo viés formativo da pesquisa através da observação, análise, reflexão e diálogo como pilares da formação de um professor-pesquisador.

Tomo aqui, as proposições epistemológicas dos saberes docentes, tal como nos coloca Tardif (2002), para reafirmar nas suas palavras que as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (p. 39).

Tal proposição ratifica a complexidade da ação docente, tendo em vista envolver diferentes sujeitos e espaços em atividades de interações humanas. Isso significa dizer que a dinâmica da formação pode comportar erros por tentativas de acerto, mesmo porque aqueles se tornam construtivos, mas, contrariamente, não pode admitir permanências que não respondam a demandas pessoais e coletivas, por erros de ausência e omissões.

Nessa trajetória, acertar significava não deixar cair por terra os princípios norteadores da construção do curso, concretizando-os nas nossas práticas, tornando o espaço de formação de professores na Universidade um lugar de ouvir as experiências dos alunos em formação e perscrutar o que dizem os professores em exercício no magistério, para enfim, apreender em movimento, os conhecimentos oriundos das práticas docentes e constituí-los em saberes da formação.

Desse modo, a docência era construída pelo diálogo e nas tensões, a partir das experiências objetivadas na ação de ensino. A relação universidade-escola, teoria-prática a despeito das muitas dificuldades vivenciadas ao longo dessa construção, vislumbrava uma formação docente partilhada entre os sujeitos que, tornar-se-iam autores da sua profissionalidade.

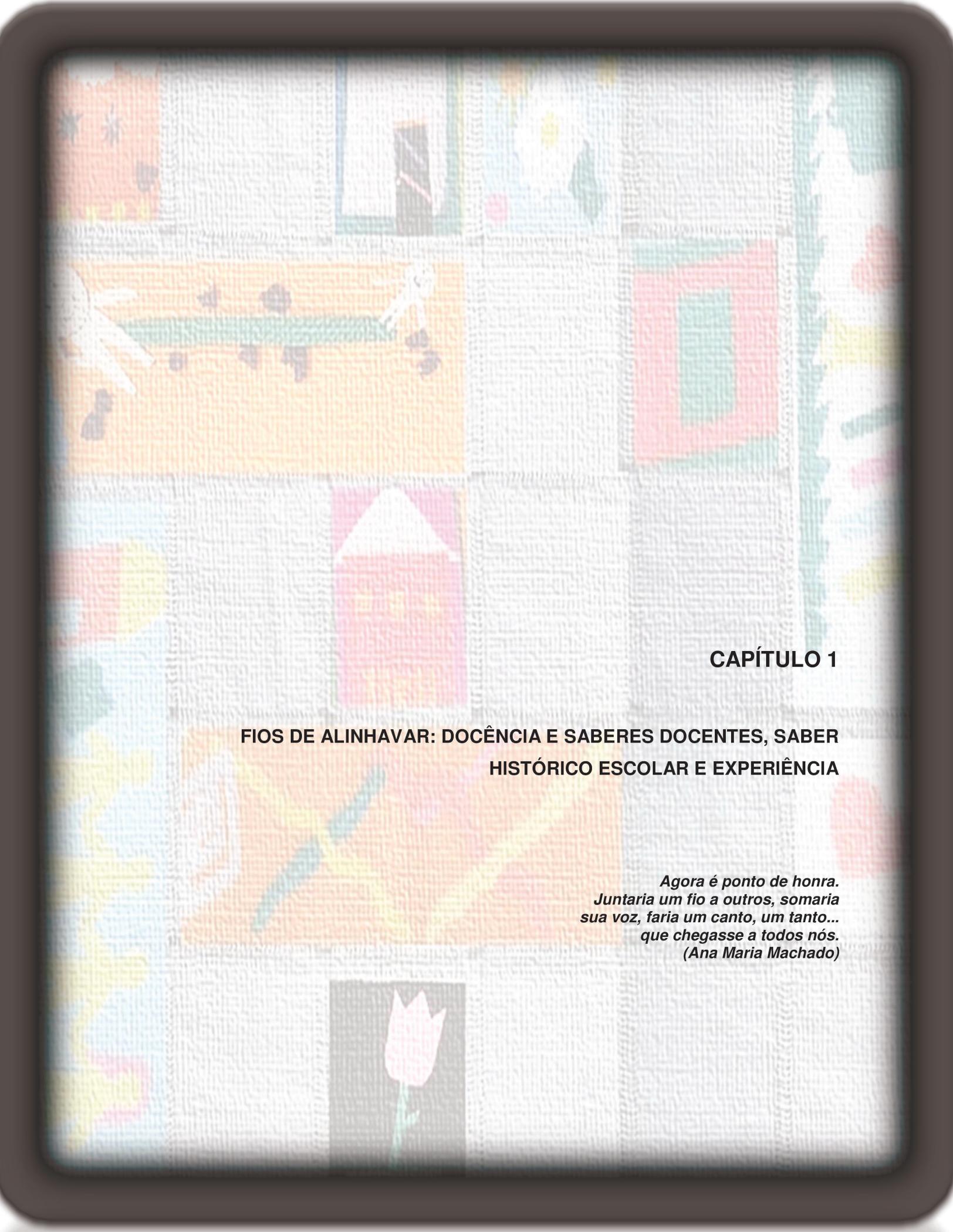
A continuidade desse movimento ligava-se no dia a dia às relações estabelecidas com a comunidade escolar mais ampla. Conhecer as escolas, ouvir as experiências dos professores, participar de atividades em parceria universidade-escola, envolver os alunos com os diferentes contextos escolares – urbano e rural – através de variados projetos, possibilitou volver cristalizações, rever princípios, redefinir bases conceituais, retomar finalidades e estabelecer prioridades para a formação de professores que buscávamos realizar.

Cruzaram-se assim, a multiplicidade de fios que tecem a docência. Em movimento contínuo, como agulha que trabalha para lá e para cá, fui refazendo o bordado de ponto em ponto; quebrando fios ressecados com o tempo; fortalecendo, pela mistura, aqueles aparentemente mais frágeis; enchendo com “ponto cheio” os espaços vazios e transpondo obstáculos, ao perfurar outros retalhos em novas direções.

Assim, este retalho não era mais o mesmo, achava-se fortalecido e ao mesmo tempo sentia-se inquieto, diante de tal colocação: “como ensinar História se a criança nem ler ainda, quanto mais escrever e entender um assunto de História?” (aluno, 3º período). Refletir estas dimensões levou-me a um cenário conhecido e vivenciado ao longo de toda a vida, ainda que de diferentes maneiras: a escola e as aulas de História.

E para dar continuidade à tessitura da colcha senti-me impelida na busca de respostas para as seguintes questões: quais saberes as professoras mobilizam nas aulas de História? Como suas experiências formativas configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? Em que medida as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se reconhecem como produtoras do saber histórico que ensinam?

A busca dessas respostas exigiu-me fortalecer os fios e alinhar outros retalhos para ampliar a tessitura.



CAPÍTULO 1

FIOS DE ALINHAVAR: DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES, SABER HISTÓRICO ESCOLAR E EXPERIÊNCIA

*Agora é ponto de honra.
Juntaria um fio a outros, somaria
sua voz, faria um canto, um tanto...
que chegasse a todos nós.
(Ana Maria Machado)*

Os princípios e pressupostos delineados a seguir são tomados como fios que me possibilitam alinhar as tramas experienciadas pelas professoras – *sujeitos desta pesquisa* – e seus alunos, que constroem a tessitura da história ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Realizar o movimento de articulação entre teoria e empiria, como nos ensina Thompson (1981, p.41), é pôr em exercício “o ‘diálogo’ (seja como *práxis* ou em disciplinas intelectuais mais conscientes de si mesmas) a partir do qual todo conhecimento é obtido”.

Desse modo, expor ao leitor o campo conceitual que orientou a leitura dos dados produzidos na pesquisa de campo, tem por objetivo dar a conhecer os pressupostos estruturantes da problemática em estudo, que me serviram de subsídios para compreender o movimento contínuo entre hipóteses, interrogações construídas e evidências capturadas.

Buscar respostas às inquietações sobre a mobilização/produção do saber histórico escolar, no âmbito da atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental exigiu-me um olhar atento para as relações entre diferentes campos de conhecimento e, sobretudo, as possibilidades de diálogos que atravessam a formação desses profissionais que atuam em *lugar de fronteira*, compreendido como “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas [e saberes] que entram em contato” (MONTEIRO, 2011, p. 194).

Tomar o ensino de História como *lugar de fronteira*, seja como espaço de atuação de sujeitos em situação de aprendizagens histórica, seja como objeto de pesquisa remete à utilização de contribuições teórico-metodológicas advindas de diferentes campos do conhecimento.

Nesta “fronteira” se expressa a coexistência de múltiplas experiências, onde limites se traduz em formas de reconhecimento. Professores, pedagogos e historiadores, são interpelados diante das especificidades e dos significados da formação histórica de crianças. Inquietamo-nos diante das perguntas: o que e como ensinar história nos primeiros anos de escolarização da educação básica? Em que

medida, explicações históricas, conceitos, leitura de fontes e modos de narrar consideradas substantivas no ensino de História habitam as práticas de professores desse nível escolar (e por que não dizer dos licenciados em História que atuam nos demais anos da educação básica)? Como se entrecruzam formação, prescrições e experiências na configuração das práticas de produção de saberes históricos escolares de professoras sem formação específica? O que consideram e produzem como saberes históricos escolares?

Diálogo. Assim como Thompson (1981), penso ser esta a melhor expressão para indicar os caminhos a ser seguido na compreensão dos questionamentos acima e, por sua vez, potencializar ações e produção de conhecimento a esse respeito. Considero ainda que este – o diálogo – propõe a corresponsabilidade entre diferentes profissionais, chama o historiador ao debate e informa que o campo educacional não é exclusividade de determinados campos epistemológicos, como a Pedagogia e a Psicologia, tendo em vista sua finalidade ser exigência para e interesse de todos: a formação do cidadão brasileiro. (OLIVEIRA, 2011)

Nesse sentido, a composição da tessitura educacional que nos move pessoal e profissionalmente é tecida pelas experiências de diferentes sujeitos. A dinâmica do cotidiano escolar, das relações professor-aluno, do ensinar a ler e escrever, a compreender história, geografia, ciências, nos remete a multireferencialidade das nossas ações que encontram sentido quando nós professores, sujeitos co-constituintes da formação de outros sujeitos, contribuímos para que estes reconheçam as multidimensões, postas em movimento através das emoções, da imaginação, do pensamento, da linguagem e da alteridade.

Nessa relação, digo, entre a história ensinada a crianças e a formação para cidadania, a premissa que orienta essa investigação é: as professoras dos anos iniciais potencializam práticas pedagógicas que inserem as crianças no universo do conhecimento histórico, ao trabalharem com conteúdos, noções e conceitos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que estas compreendam e reflitam a respeito das experiências humanas através dos tempos, possibilitando-as um lastro de desenvolvimento de capacidades para

apreender e dominar informações históricas, bem como para analisá-las, interpretá-las e narrá-las.

Considero que tal prática dá-se em um espaço de produção de saberes, pois precisamos deixar de visualizar as escolas como “territórios da transmissão de conhecimentos socialmente relevantes para [transformá-las] em lugares de diálogo entre diferentes saberes, identidades e linguagens, entre diferentes memórias e histórias” (ZAMBONI *et al*, 2008, p. 14).

Assim sendo, reconheço ainda que os fundamentos dessa prática e dessa escola alicerçam e estão alicerçados em dimensões humanas e profissionais, para as quais concorrem nossas experiências formativas, o exercício da docência, os saberes docentes e o saber histórico escolar.

1.1 Experiência

Na escola, em meio a grande diversidade de práticas, as crianças são inseridas no mundo de uma maneira particular, à maneira específica da escola. Em meio a relações de natureza variadas – cognitiva, social, cultural, estética, afetiva – as crianças e adolescentes aprendem, ou diria melhor, são educadas. No cotidiano escolar, sobretudo, seus professores estão comprometidos com uma educação de sentido cada vez mais ampliado, que os leva constantemente a sentimentos de insegurança que os incapacitam a dar conta das demandas que lhe são postas gerando um sentimento de fracasso. Neste contexto, estão os professores despreparados? São as escolas e professores, necessários, para que? Há aí uma crise da escola ou de toda sociedade?

Ao expressar o que pensa sobre história, a professora Amanda assim se pronuncia:

A história tem um valor muito importante. A nossa história pessoal, a nossa história enquanto cidadãos na sociedade; então a história tem esses valores de nos mostrar a sociedade, em muitos aspectos, na

questão da violência, em muitas questões da cidadania. Mas, está deixando também muitos espaços em branco, esses “brancos” precisam ser preenchidos dentro das nossas escolas. (...) E o mundo está de tal forma que parece que os valores da história dentro da sociedade, dos objetivos, do idealismo, nós perdemos. (1º encontro do GF, 06/09/2011)

A fala acima assinala dois elementos significativos para nossa reflexão: primeiro, a relação da história com a vida das pessoas, com suas experiências, com o sentir-se cidadão situado temporal e espacialmente, marcado pelo tempo presente bem como por um tipo de ressentimento diante da perda dos elos com o passado; segundo, a relação comprometida da escola com esse passado e com o futuro, olhando-os a partir do presente, das suas próprias vidas, das dos alunos, da sociedade.

Assim, as experiências escolares dão-se em um contexto de crise, na intercambialidade entre o *dito* e a possibilidade de *dizer*. Na pluralidade das suas práticas, inclusive nas que se refere ao ensino de História, professores movimentam-se diante das incertezas e buscam por referenciais que os ajudem a enfrentar a sua vida prática, na construção cotidiana de um “horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006).

É nas ações presentes na vida social, nas invenções humanas dos práticos anônimos que Certeau (1995) considera possível a produção do “crível” e assim, a chance de vivermos uma cultura no plural.

Por outro lado, esse mesmo autor denuncia os limites da escola no tratamento de problemas sociais mais amplos em virtude das práticas consagradas de ensino e da dificuldade que possui em se reconhecer como lugar de trânsito, uma vez que não é mais o centro nem do poder nem do saber, pois este se infiltra por todos os espaços, por outros meios. Como afirma:

A escola não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social. Ao menos, sob essa forma, talvez ela seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios. É uma tarefa limitada, mas faz com que a escola participe do trabalho, muito mais vasto, que designa hoje a ‘cultura’. (p.129-130)

Nesse sentido, o campo da *cultura*, constitui-se no lugar a partir do qual compreendo o trabalho docente com o ensino de História. Penso que de outro modo não poderia ser, pois a multiplicidade e pluralidade das culturas que convivem na escola exigem por sua vez, práticas de ensino e de relações com o saber em bases diferenciadas daquelas que as restringiam ao domínio de conteúdos e técnicas.

Desse modo, torna-se compreensível a reivindicação dos professores por um ensino de História que se transforme em meio de entendimento, por parte dos alunos, das suas condições reais de vida, para que possam atribuir relevância à sua aprendizagem.

Introduzir a abordagem das problemáticas vivenciadas cotidianamente, tomando-as como conteúdo das narrativas escolares, como critérios de seleção e recortes temáticos e como foco das atividades realizadas em sala de aula significa não apenas aproximar o saber histórico escolar da realidade dos alunos para sua melhor compreensão, mas propor maneiras de relação com esse saber que institua e legitime as ações dos sujeitos – professor e aluno – em sua construção, tendo em vista ser essa relação, antes de tudo, uma relação com o mundo.

Remeter as práticas de produção de saberes aos “lugares ocupados” pelos sujeitos da sua produção implica que “os sistemas [disciplinares, pedagógicos, curriculares] não sejam mais pensados como objetos estáveis perante o olhar imóvel do saber” (CERTEAU, 1995, p.250).

Uma análise a partir da perspectiva das práticas supõe a cultura “como um campo de uma luta multiforme entre o rígido e o flexível” (p. 235) e propõe uma análise do “movimento”.

Miranda (2007) considera que as pesquisas acerca do ensino de História, na atualidade, apresentam reflexões que não nos deixam dúvidas quanto à relevância do desenvolvimento cognitivo dos alunos propiciado por um efetivo trabalho didático que tome como foco

uma aprendizagem conceitual efetiva, bem como o desenvolvimento dos mecanismos que levem o aluno à construção gradativa da temporalidade, das possibilidades de compreensão da explicação

histórica e do manejo de métodos que caracterizam o conhecimento histórico (p.19).

No entanto, para que isso ocorra, a referida autora chama a atenção para as exigências ao professor que mobiliza tais saberes, sobretudo, em relação aos que trabalham com os anos iniciais devido a sua formação não específica.

Nesse contexto, os professores incorporam e entrecruzam diferentes saberes oriundos de variadas fontes tais como, da mídia de uma forma geral, da literatura, das informações comuns do cotidiano, do seu processo de socialização pessoal e profissional para o exercício de uma prática docente significativa. Como expresso por Tardif (2002), constituem-se os saberes dos professores em um saber plural. Sua atuação, entre saberes e práticas, certezas e contradições, inseguranças e inventividades, por vezes expressa de forma barulhenta, mas na maioria, silenciosa, rotineira, com alterações quase imperceptíveis.

Desse modo, a categoria *experiência* compõe o quadro analítico que me permitiu uma leitura dos dados empíricos. Tomo assim, o pensamento de Thompson (1981), mais particularmente suas proposições teórico-metodológicas da História, como referencial de entendimento desta categoria por tratar a vida comum das pessoas, o “fazer-se” cotidianamente como substrato das nossas inquietações intelectuais.

Ao tomar a multiplicidade das experiências dos comuns, expressamente da classe operária inglesa, como lugar de produção da consciência social pelos próprios sujeitos, dentro de condições históricas reais, ou seja, inseridos cultural e economicamente, Thompson transforma ações cotidianas, valores, tradições e discursos em instrumentos de compreensão de processos históricos.

Contraopondo-se às formulações althusserianas acerca de uma teorização fundada em um tipo de idealismo marxista, construída nos gabinetes fechados da universidade, através de uma prática limitadora da atividade acadêmica que recusa a experiência do ser social que age sobre a consciência social como o lugar da própria construção do materialismo-histórico, Thompson defende o método empírico de investigação como a forma possível de não negligenciarmos a experiência humana.

Conforme o autor,

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (1981, p. 17)

Assim, a experiência advoga um antideterminismo e afirma a impossibilidade da determinação do ser social, visto que é no seu agir que homens e mulheres recriam suas condições de vida. *A experiência vivida* é pensada e também sentida e em seu movimento dá origem a uma *experiência modificada*.

Essa experiência modificada é resultado da transmutação de estrutura em processo. Ao articular a categoria experiência a de cultura, Thompson (1981, p.189) afirma,

Pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...). Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (...) na arte ou nas convicções religiosas.

Nos contextos culturais, organizados materialmente, ou seja, dentro das condições materiais de existência, os sujeitos são inseridos e movimentam-se na continuidade da sua vida, ao mesmo tempo em que lidam com interesses, valores e escolhas em situações de tensão, conflito e contradição, de acordo com suas “evidências racionais”. Nesse sentido, para Thompson (1981), a experiência humana não se encontra afixada em uma estrutura, determinada por uma de suas dimensões, no caso a econômica, tampouco transcorre no fluxo de um relativismo moral e afetivo, onde homens e mulheres são capitaneados pelo poder monstruoso do Estado e seus “parceiros”, de modo a não perceber a experiência vivida.

A compreensão da ininterrupta e plural, porém não contraditória experiência humana, na forma como Thompson (1981) nos coloca, contribui para apurarmos o olhar sobre os contextos educacionais, onde determinações de variados tipos – sociais, econômicas, políticas e simbólicas – são consideradas fatores que impossibilitam a ação e, portanto, dificultam a “experiência modificada”.

Nesse sentido, são as experiências das professoras em suas aulas de história, entrelaçadas às condições materiais de existência pessoal e coletiva, pensadas e sentidas no cotidiano, seu e dos seus alunos, as evidências empíricas com as quais dialoguei e para as quais verti minha atenção e cuidado ao indagá-las, na busca de respostas. Do ponto de vista metodológico Thompson adverte que “A interrogação e as respostas são mutuamente determinantes” (1981, p.50), haja vista o diálogo necessário entre conceitos e evidências, entre o conhecimento e o seu objeto, para que um não seja posto em função do outro.

Desse modo, as categorias de análise devem ser mantidas em constante confronto com a realidade, sob pena de reforçar um teorismo vazio nos moldes althusserianos, ao demonstrarem situações que não encontram seu correspondente na realidade, perdendo assim, o sentido, por ausência de significação.

A partir dessa relação conceitual o autor reitera a negação do imobilismo humano diante de suas condições materiais propondo que a *experiência* não seja arrancada do terreno da cultura, prenhe de pluralidade, marcado pelas singularidades dos sujeitos e complexidade das dimensões que nele se inter-relacionam.

Thompson (1981, 1998) nos coloca como exigência pensar a sociedade a partir das experiências; olhar as realizações sociais no seu fazer-se cotidiano, constituindo-se historicamente.

A relação entre pensamento e realidade, assim como nos ensina esse historiador, não pode ocorrer na forma do primeiro estabelecer quaisquer termos de prescrição sobre o segundo, pelo contrário, é a experiência que orienta ou aponta os modos mais adequados para refinarmos nossos procedimentos ao olhá-la, analisá-la. Portanto, potencializar nosso olhar para o que acontece e não para o que deveria acontecer de acordo com o que determinamos como mais adequado, uma vez que a

experiência não pode ser enquadrada num devir, posto que está em acontecimento, me parece outro ensinamento que podemos capturar das orientações teórico-metodológicas thompsonianas, para pensar a produção dos saberes históricos escolares.

Assim, o movimento complexo da (re) composição dos saberes docentes e dos sentidos expressos na/pela experiências formativas dos sujeitos fundamentam os próximos traçados da agulha.

1.2 Docência e Saberes Docentes

Acredito que nos referirmos ao professor, é dizer da sua docência. É pôr à mostra aspectos imbricados no fazer-se pessoal e coletivamente, no cotidiano escolar. Assim como defendida por Pimenta (1997), parto da compreensão de docência como uma prática social e, como tal, envolta nas condições históricas de sua produção, construída na relação entre sujeitos e significada na e pela experiência do confronto entre expectativas pessoais, demandas socioculturais e normatizações político educacionais. O desafio de compreender tal configuração reside em capturar esses aspectos em movimento, inseridos no contexto escolar, em situação de ensino, através da ação do professor.

Essa perspectiva fundamenta-se na construção de uma epistemologia da prática profissional docente proposta nos estudos de Tardif, Lahaye e Lessard (1991), Tardif (2000 e 2002), Tardif e Lessard (2005), cuja finalidade é, "... revelar saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho" (TARDIF, 2002, p. 256).

A prática profissional docente como espaço de produção de saberes informa às pesquisas sobre formação de professores em todos os seus desdobramentos temáticos, para uma atitude teórico-metodológica centrada no reconhecimento da figura

do professor como sujeito competente para dizer da sua profissionalidade, sem que isso signifique alçá-la a um grau de objetivação que enerve a subjetividade relativa às escolhas, às tensões, aos valores e tradições inerentes ao conjunto dos saberes-fazer necessários e produzidos na docência.

Nos diferentes contextos, os professores agem como atores e autores das suas práticas e dos saberes escolares que mobilizam e produzem, na relação com os outros – alunos e seus pares – com suas histórias, tempos e lugares.

Nesse sentido, ao longo do tempo e por diferentes experiências formativas a docência se constitui em espaço de construção de identidade profissional. Para Cavaco (1995, p.189),

A identidade profissional construída em interação com o universo de trabalho, modelada pelas suas regras e pelas representações que o estruturam, mantém um núcleo genético central que o mundo da vida contribui para enriquecer e afeiçoar.

Considero que o núcleo genético central da *profissão professor* ao qual se refere à autora, diz respeito à formação das novas gerações ou como nos ensina Arendt (2007) remete à “responsabilidade pelo mundo”, que se refaz cotidianamente nas práticas escolares, entre os fios da tradição e as exigências das transformações socioculturais, políticas e econômicas.

Tardif e Lessard (2005, p. 35) consideram que a “docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Tal compreensão nos coloca diante de uma profissão de interações humanas, entendida como um trabalho realizado no âmbito de um espaço escolar, formal ou não-formal, com controle e regulamentações, investido de objetivos, conhecimentos, tecnologias e finalidades.

Constituído também por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades específicos que lhe confere *status* de profissionalidade, o trabalho docente requereu ao longo do tempo o reconhecimento e o profissionalismo necessários à crescente exigência dos seus resultados. Expandem-se os conhecimentos,

diversificam-se os objetivos, complexificam-se o significado do ensinar, ampliando-se as responsabilidades da atuação do professor em um universo que se modifica cotidianamente, mediante a participação dos sujeitos envolvidos em uma rede de interações.

Como prática social institucionalizada, a docência constrói-se enquanto identidade profissional de uma categoria que reconhece a heterogeneidade dos elementos que a constitui. Nesse sentido, evidencia-se uma construção lenta, temporal, associada a diferentes espaços, sob a influência de princípios sociais, culturais, institucionais e científicos². O que nos leva a considerar *identidades docentes*, no plural, pois o entrecruzamento de discursos e representações produz determinados modos de e como os professores são vistos e se veem. De acordo com Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 54).

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Imbricados nessa construção estão os saberes dos professores. Estes saberes mobilizados no cotidiano da sua atuação encontram-se nos mais variados lugares da sua história pessoal, nos modos de experienciar suas relações sociais, de entrar em contato com as histórias do seu em torno cultural e das formas de desenvolvimento da sua escolarização. Falo aqui das dimensões do fazer-se sujeito, a partir das relações espaço temporal que configuram um “estar no mundo”. Em outro movimento, a estes saberes coadunam-se experiências formativas advindas da formação profissional inicial,

² Sobre a profissão docente reconhece-se uma significativa produção acadêmica, que resulta de um lastro de pesquisas voltadas para diferentes focos, como: construção identitária; profissionalismo e profissionalidade; formação inicial e continuada; políticas públicas, cultura escolar e suas relações com as práticas e representações docentes. Cf. (TARDIF, LAHAYE e LESSARD, 1991); (TARDIF e LESSARD, 2005); (BRZEZINSK, 2002); (ANDRÉ, 2002); (NÓVOA, 1995a, 1995b); (PIMENTA, 2002).

traduzidas em saberes científicos, artísticos, estéticos e filosóficos que perpassam o rol dos conteúdos disciplinares apreendidos, em geral, na universidade.

Não podemos esquecer que esses mesmos conhecimentos são apreendidos através de participações em movimentos sociais, estudantis, religiosos, sindicais, ainda que por variadas maneiras e assentados em diferentes perspectivas. Há também os saberes com os quais os professores lidam na organização e funcionamento da carreira do magistério, como por exemplo, suas regulações, prescrições e finalidades. E como parte significativa do repertório dos saberes docentes temos os saberes da prática, oriundos das situações vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo nas ações de ensino³.

Relacionado à compreensão de produção de saberes pelos professores, aponto que meu olhar sobre o saber, está assentado na sua dimensão relacional, pois como assinala Charlot, em estudos sobre o fracasso escolar dos alunos em termos de relação com o saber,

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (2000, p. 63)

Desse modo, não podemos pensar que os professores possuem *um saber* a ser ensinado, mas que produzem saberes a partir de diferentes experiências de relação com o saber, isto é, da relação consigo mesmo, com os outros, com as teorias, com os livros e objetos didáticos, com a rotina escolar, com as práticas culturais e os artefatos

³ Acerca da natureza, origem e tipologia dos saberes docentes, bem como das suas dimensões de temporalidade, heterogeneidade e pluralidade há um conhecimento consensuado no universo de produção da pesquisa acadêmica educacional, não obstante a existência de diferentes focos de análise e nuances entre a identificação de certa relevância entre seus tipos. Nesse sentido, intitulam-se como saberes profissionais dos professores: saberes disciplinares, das ciências específicas; os saberes curriculares e pedagógicos, situados no campo das ciências da educação, da seleção sociocultural e da tradição pedagógica; saberes experienciais ou da prática, produzidos no ambiente do trabalho (TARDIF, 2002); (PIMENTA, 2002); (BORGES, 2004); (GAUTHIER, 2006); (FREIRE, 2003); (PERRENOUD, 1999).

do mundo contemporâneo, enfim, constroem uma relação com o saber em sua dupla dimensão: epistêmica e identitária⁴.

Nessa perspectiva, do ponto de vista epistêmico, na atividade docente, os professores apropriam-se de um objeto de saber, por meio dos muitos recursos empíricos; dominam uma atividade materializada pelo corpo e engajada no mundo; experienciam a forma intersubjetiva da relação com o mundo, inscrita em um sistema de valores e comportamentos que imprimem o aprendizado do domínio e da regulação das relações.

Já a dimensão identitária que se apresenta na relação com o saber, remetemos aos processos de socialização, escolarização e profissionalização que constituem o universo de referência dos professores, uma vez que dizem respeito às imagens construídas, individual e socialmente de/por cada um. Nesses processos estão imbricadas as relações com os outros. O outro como sujeito externo, do mundo e, o outro, como aquele que há em cada um.

Estas duas dimensões que constituem a relação com o saber estão imersas no mundo. Não se fazem à parte das relações sociais. Coexistem em um determinado espaço e tempo. Mas isso não significa dizer que são determinadas por estruturas ou condições sociais. Como afirma Charlot (2000, p. 74)

Que a relação com o saber seja social não quer dizer que deva ser posta em correspondência com uma mera posição social. É verdade que essa posição é importante, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também *história*. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. (grifo do autor)

⁴ Cf. Charlot, 2000. O autor define *Relação Epistêmica com o saber* a partir das figuras do aprender, que de um modo geral pode caracterizar-se por: “passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real”(p.68); Trata-se aqui da construção de um saber-objeto; pode ser também passar “do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (p.69); Outra forma da relação epistêmica com o saber refere-se ao domínio relacional. Saber dominar, regular uma relação. Esse “sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional” (p.70). A *Relação Identitária com o saber*, diz que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (p. 72).

Nesse sentido, se compreendermos a docência como uma prática social (PIMENTA, 1997), e as relações com o saber, como relações sociais (CHARLOT, 2000), torna-se necessário refletirmos a mobilização dos saberes dos professores em situações de ensino, a partir de diferentes contextos culturais nos quais ocorre a construção dos saberes escolares.

Neste caso, passo a tratar mais especificamente da categoria *saber histórico escolar*, em relação com o *saber* escolar, como um elemento estruturante da minha problematização.

1.3 Saber Histórico Escolar

Nas duas últimas décadas do século XX, são crescentes as investigações do campo educacional que se debruçam sobre os saberes docentes e os saberes escolares para pensar as suas configurações e refletir a potencialidade que apresentam na busca de respostas às diferentes inquietações que emergem do universo escolar.

O processo ensino aprendizagem é então investigado a partir dos saberes que o constitui desvelando as relações imbricadas na composição do que chamamos disciplinas escolares e seu ensino. Nesse universo, destaca-se a contribuição dos estudos de Chervel (1990), que encontra na historicidade das disciplinas escolares, uma forma de explicar a origem, os usos e a evolução do “vasto conjunto cultural amplamente original” e peculiar – o saber escolar.

Para Chervel a história das disciplinas escolares contribui para questionarmos a existência de um conjunto de disciplinas que expressa uma combinação de saberes e métodos pedagógicos, reduzido a metodologias. A busca da gênese e evolução dos conteúdos de ensino no seu próprio espaço de criação e uso, neste caso, a escola, eliminaria sua identificação a vulgarizações ou a adaptações do que é produzido em outro lugar.

O autor apresenta posição contrária à compreensão de escola como lugar de simplificação e transmissão de conhecimentos resultantes da produção acadêmica da ciência de referência, bem como não considera os procedimentos didáticos como um conjunto de métodos destinados a facilitar a assimilação dos mesmos.

Assim, defende o caráter ativo e criativo da escola, apontando para seu duplo papel: primeiro, criar um corpo de saberes autônomos, com uma linguagem própria, um programa definido de conhecimentos, com o peso e a força que conformam seus elementos internos; segundo, formar indivíduos, por meio do saber escolar que encarna os conteúdos culturais, formando hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções que constroem e reconstroem a cultura da sociedade. Para Chervel (1990, p. 203), as disciplinas escolares apresentam-se

como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos.

Os elementos constituintes desse *corpus* de conhecimentos como, os conteúdos de ensino, os exercícios para sua apreensão e memorização, as atividades de motivação e os instrumentos avaliativos comportam as possibilidades de mudança e ressignificação nos contextos escolares ante práticas pedagógicas distintas. Nesse sentido, através da História das Disciplinas Escolares – enquanto campo de pesquisa – é possível admitir a autonomia e independência do saber escolar em relação aos saberes científicos aos quais cada disciplina estar associada, tendo em vista as mudanças operadas em sua lógica interna, ao longo do tempo⁵.

⁵ Os trabalhos acerca da História do Ensino de História realizados em estreita relação com a História da Educação e a Sociologia da Educação, debruçam-se, de forma geral, sobre a construção, institucionalização e consolidação da disciplina escolar História. Estes compõem um amplo e significativo conjunto de pesquisas que operam com recortes temáticos mais específicos, tais como: a trajetória histórica da disciplina e sua relação com a ciência de referência; os sujeitos, os embates e os espaços de conformação da disciplina; os programas e currículos de história; as reformas educacionais e as regulamentações e orientações para o ensino de História; os materiais didáticos que expressam concepções, delimitam recortes e indicam finalidades socioeducacionais para a disciplina ao longo do tempo; a disciplina história e as práticas educativas em diferentes tempos e espaços que contribuem para

Na perspectiva de apontar a impossibilidade de determinação e dependência das disciplinas escolares em relação ao saber acadêmico de referência, Goodson (1990, p.235) considera que

Longe de serem derivadas de disciplina acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mães: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para 'disciplina' de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

Por outro lado, o mesmo percurso de análise de uma disciplina escolar através da sua historicidade revela como substrato da sua constituição as finalidades que lhes são postas e, portanto, seus entrelaçamentos com as práticas culturais da sociedade, tanto nos seus modos de ensino, como nos programas e materiais assentados em tradições e processos de seleção sociocultural.

Em estudo acerca da produção do saber histórico escolar em diferentes cenários de cultura urbana, Miranda (2007), assinala que a despeito dos elementos constituintes do saber escolar como propostos por Chervel (1990) que apresentam forte grau de variabilidade quando postos em contextos escolares e práticas pedagógicas distintas, há a dimensão institucional a ser considerada na implantação de uma disciplina, no caso, quando analisa a disciplina História. Conforme afirma,

Podemos falar em um princípio de variabilidade derivado das práticas, mas não podemos deixar de considerar que há um quadro de referências derivadas de um processo maior, dentro do qual se institucionalizam tradições e bases de pensamento comuns (2007, p. 135).

refletirmos problemáticas contemporâneas acerca do seu ensino. Quanto às abordagens teórico-metodológicas usadas por tais estudos verifica-se sua origem em diferentes campos epistemológicos e trazem a marca do diálogo entre perspectivas históricas, educacionais e sociológicas, são elas: a História das Disciplinas Escolares, a História e Sociologia do Currículo; a Análise Textual e Documental com aportes teóricos diversificados, entre outras. Devido a uma tipologia variada e a sua extensão quantitativa cito abaixo parte desses trabalhos, chamando a atenção para a riqueza analítica que nos oferece o conjunto dessa produção. Cf. (ABUD, 1998); (BATISTA NETO, 2000); (BITTENCOURT, 1993); (CAIMI, 2001); (FONSECA, 1995); (FREITAS, 2008); (GATTI JÚNIOR, 2004); (MARTINS, 2000); (NADAI, 1997); (OLIVEIRA, 2011). Convido também o leitor para conhecer os trabalhos presentes nos Anais dos Encontros Nacionais: Pesquisadores do Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História, bem como as publicações realizadas pela ANPUH.

Retomar o olhar sobre o saber escolar a partir da história das disciplinas escolares apresenta-se significativo no conjunto dos pressupostos que orientam minha investigação, em dois sentidos diferentes: um, por reiterar os fundamentos que compreende o saber escolar a partir dos movimentos internos da escola, expressos pela capacidade de (re)invenção dos saberes produzidos ao longo do tempo, nas práticas escolares; o outro, por nos fazer refletir/questionar acerca da possibilidade de tal nível de originalidade e independência dos saberes escolares face aos conhecimentos produzidos no campo científico, bem como da autonomia absoluta em relação ao conjunto de normatizações que organizam e dão funcionalidade aos sistemas educacionais.

Nesse sentido, considero a pertinência da análise feita por Cunha (2005) em relação a um certo olhar endógeno para os saberes escolares, tal a força da sua autonomia e singularidade na proposição de Chervel (1990). Conforme Cunha (2005, p.44)

A análise sobre a abordagem proposta por esse historiador das disciplinas escolares nos faz considerar que Chervel elevaria a especificidade dos saberes escolares ao nível da completa desconexão com as ciências de referência, negando as relações entre os dois campos. Para ele, admitir qualquer relação com os saberes científicos seria eliminar as características peculiares dos saberes produzidos na escola, seria desconsiderar sua autonomia e poder criador.

Assim, para capturar a diversidade dos fenômenos que concorrem para a produção dos saberes na escola, neste caso, no que diz respeito ao saber histórico escolar, considero lícito percorrer outras construções teóricas que apontam diferentes pistas de reflexão sobre este objeto.

1.3.1 Fios que despertam olhares

A pesquisa de Monteiro (2007), resultado da sua tese de doutoramento, constrói uma análise do saber histórico escolar, problematizando a relação de professores de história com os saberes que ensinam. Neste trabalho a categoria *saber escolar* é estruturante na análise, tendo em vista permitir pensar a configuração do *saber histórico escolar*.

A autora assinala que compreender esta categoria em sua configuração própria, contribui para superar abordagens que têm o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade do trabalho realizado nas escolas que, por sua vez, traz no bojo das argumentações a desqualificação do trabalho docente e a irrelevância dos aspectos culturais que conformam a cultura escolar.

Na composição do *saber escolar* Monteiro (2007, p.83-93) busca a contribuição de duas abordagens, no seu entender, complementares, acerca dos elementos que o constitui: uma, pautada nos estudos de Yves Chevallard (1991) no campo da matemática, que propõe a existência de um processo de Transposição Didática de um saber a ensinar, o saber acadêmico, para um saber ensinado, o saber escolarizado; a outra, proposta por Develay(1990), estudioso do campo da Didática das Ciências, considera que o saber a ensinar, ascendente do saber acadêmico, passa por um processo de didatização, tendo em conta as práticas sociais de referência e o trabalho de axiologização, referente aos valores que perpassam as escolhas realizadas pelos agentes da transposição.

O processo de transposição didática, assim como o de didatização propostos nos estudos acima citados, trazem “lugares comuns” de referência, ou seja, a relação do saber escolar com o saber da ciência de referência. Em nível de maior “dependência” ou de maior “flexibilidade”, respectivamente, resguarda-se a relação de ascendência do saber acadêmico sobre a produção do saber escolar, embora se considere que esse aspecto não reduz, por si só, a relevância dessas abordagens sobre o *saber escolar*, como afirma Monteiro.

A referida autora assinala as críticas feitas à Transposição Didática como teorização sobre o saber ensinado, em virtude de deixar “passar ao largo” os significados dos processos culturais e das ações dos sujeitos dessa produção, na internalidade da escola. Embora considere os processos de seleção que ocorrem no nível da noosfera, tida como uma transposição externa, que implica em conceber as influências das questões de ordem político-culturais na definição dos saberes que se transformam em objeto de ensino, isso não significa, de acordo com a teoria da Transposição Didática que haja um grau significativo de autonomia, inventividade e capacidade de re(invenção) por parte dos professores sobre os saberes que ensinam. Para Monteiro (2007, p. 85),

... a transposição didática, *lato sensu*, se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizado pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo quando estes elaboram algumas das versões possíveis do saber ensinado.

Todavia, destaca que tal teorização contribui no sentido de pensarmos os contrastes entre os saberes científicos e escolares, o que aponta para uma articulação da análise epistemológica com a análise didática.

A esse processo de transposição didática Monteiro (2007) associa a contribuição dos estudos de Develay (1990) no que se refere à inclusão das práticas sociais de referência⁶, representadas por atividades sociais diversas que sirvam de referência às atividades escolares, bem como ao trabalho de axiologização, expresso nas escolhas éticas que perpassam, sobretudo, a seleção dos conteúdos a ser ensinados. Dessa forma, ao considerar as práticas sociais de referência e o trabalho de axiologização inerente ao processo de didatização do objeto de ensino, Develay amplia a visão hierarquizada da relação entre saber científico e saber ensinado, reduz a ideia de

⁶ O autor toma emprestada essa noção de Martinand (1986) afirmando que se deve “partir de atividades sociais diversas (que podem ser atividades de pesquisa, de engenharia, de produção, mas também de atividades domésticas, culturais...) que possam servir de referência a atividades científicas escolares, e a partir das quais se examina os problemas a resolver, os métodos e atitudes, os saberes correspondentes” (Cf. DEVELAY, MICHEL e ASTOLFI, JEAN-PIERRE, 1990).

ascendência do primeiro sobre o segundo e recoloca a dimensão educativa e as possibilidades de ação dos sujeitos da *práxis* educacional em patamares bastante diferenciados dos de Chevallard.

A partir da contribuição das referidas abordagens, bem como da influência do trabalho sobre os elementos que constituem uma disciplina escolar, proposta no campo da História das Disciplinas Escolares por Chervel (1990), Monteiro (2007, p.95), define sua compreensão da categoria teórica *saber escolar* como,

... uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares. O conhecimento escolar é, portanto, organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza.

Quanto à constituição da História escolar a autora pondera sobre a atenção necessária ao transpor um conceito de uma área para outra, como é o caso do uso do conceito de Transposição Didática originário do campo da Matemática para o do Ensino de História, tendo em vista questões específicas ao processo de constituição de cada um.

Ao referir-se ao saber histórico escolar, remete à análise de alguns estudos franceses, a exemplo de Moniot (1993), quanto a sua natureza, especificidade e finalidades:

Ela fornece conhecimentos, referenciais para compreendermos o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. Ela fornece um método, não aquele dos historiadores *stricto sensu*, mas um método geral de análise e avaliação crítica para aprender a lidar com os acontecimentos em sua complexidade, pelo exame dos discursos e das crenças, nos diferentes contextos. (MONIOT *apud* MONTEIRO, 2007, p.109),

Assim, na construção da *história escolar* Monteiro apresenta as bases teóricas acima mencionadas, destacando sua especificidade e diferenciação em relação ao saber acadêmico, tendo em vista o contexto educativo no qual se realiza e os processos de didatização e axiologização aos quais está submetida mediante a ação dos professores.

Para minha investigação, considero significativas duas proposições apresentadas no trabalho de Monteiro: a primeira, relativa à centralidade que assume as escolhas éticas na produção do conhecimento histórico, tanto acadêmico como escolar reconhecida como o trabalho de axiologização. Este diz respeito à definição de critérios de seleção e finalidades postos ao conhecimento histórico e, mais particularmente, ao saber histórico escolar, nos diferentes contextos socioeducacionais. A segunda, refere-se à como as práticas sociais de referência interpelam a história ensinada, mediante a cristalização de uma relação mais ascendente do que descendente entre os saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Esse aspecto torna-se significativo, neste estudo, tendo em vista a relevância que as experiências de professores e alunos, nos diferentes contextos socioculturais, assumem enquanto temáticas a serem conhecidas, questionadas e discutidas nas escolas, sobretudo nas aulas de história.

Nesse sentido, Monteiro questiona (2007, p.114), “Como identificar as diferentes ‘práticas sociais de referência’ que continuamente atuam como fonte e/ou contraponto para a construção do saber escolar? Como são estabelecidas relações com a atualidade e o contexto sociocultural dos alunos e professores?”.

Diante da complexidade da produção da história ensinada em nossas escolas, em estudos mais recentes, Monteiro (2011) trabalha com a compreensão de que o ensino de História situa-se em *lugar de fronteira*. Tal entendimento expressa a *fronteira* como *lugar* de encontro, de diálogo e, ao mesmo tempo de reconhecimento de diferenças e distanciamentos que precisam dialogar diante da ampliação e complexificação dos elementos constitutivos dos conhecimentos em pauta, mais especificamente, o histórico e o educacional.

As problemáticas relativas ao ensino de História quando enunciadas a partir da *fronteira* desafiam nossa capacidade de transpor limites, ao expor obstáculos de natureza epistemológica, institucional, de formação, com os quais é necessário nos defrontarmos, entendendo-os como constituintes das diferenças. Todavia, neste *lugar de fronteira* cabe-nos matizar estas diferenças, posto que enquanto construções sociais não são perenes e, ainda que fortemente enraizadas nas tradições acadêmico-institucionais expressam limites que não são precisos e podem ser parcialmente, recobertos.

Desse modo, ao referir-nos a natureza da disciplina, seus elementos constitutivos, a dimensão formativa que comporta e a relação com as experiências dos sujeitos que a produz, nos diferentes espaços escolares, a perspectiva do diálogo é acentuada.

O diálogo como produção de sentido acerca de saberes que nos mobilizam cotidianamente, na escola e, sobretudo, para além dela.

Assim, uma outra perspectiva de análise deste fenômeno vem a contribuir com aspectos importantes para a construção da minha compreensão sobre a categoria *saber escolar* e, mais particularmente para pensar o saber histórico escolar.

1.3.2 Outros fios fortalecem a tessitura

Miranda (2007), assentada na perspectiva da epistemologia do saber escolar assinala que este deva ser “compreendido como criativo, dissonante e peculiar em face das matrizes disciplinares de referência e, nesse sentido possui uma identidade própria que deve ser objeto de problematização e investigação” (p. 204-205).

Conforme seu estudo, realizado no doutoramento em Educação, a produção do saber histórico escolar reveste-se, sobretudo dos elementos formativos oriundos de diferentes cenários urbanos e dos elos com a memória, atuando na construção da identidade local.

Ao privilegiar os discursos dos professores em contextos escolares diferenciados por sua configuração espacial e cultural, enfatiza a elaboração dos critérios de plausibilidade e de seleção da matéria histórica a ser ensinada ratificando um saber escolar “ressignificado na e pela prática de seus sujeitos e não como mera didatização das informações geradas a partir das ciências de referência”. (p. 42)

Nesse sentido, ratifica a impossibilidade de uma relação verticalmente hierarquizada do saber acadêmico sob o saber escolar, e advoga o reconhecimento das diferenças epistemológicas existentes, bem como das finalidades que o conhecimento assume socialmente.

Por outro lado, Miranda (2007) afirma que embora haja lógicas distintas entre a produção do saber acadêmico e do saber escolar, há que se considerar que a especificidade deste é construída face à matriz de referência e das bases orientadoras que nos conferem a ciência histórica.

Ao recorrer à obra de Rüssen (2001), para quem a Teoria da História possui uma “função didática de orientação” da vida prática, Miranda (2007) reafirma a importância do diálogo com o campo epistemológico, neste caso, com a História, para entendermos como esta se constitui em uma forma específica de explicar o mundo e que, portanto, suas formas de teorização ou narrativas históricas não se dirigem apenas a profissionais específicos, mas estão relacionadas à experiência humana em diferentes maneiras de aprendizagem histórica, entre elas, a história escolar.

Além do diálogo com a matriz da ciência de referência em bases de autonomia relativa e capacidade de resignificação mediante a variabilidade cultural na qual se insere, o saber histórico escolar estrutura-se a partir dos elos com a memória e com a tradição curricular vinculada a institucionalização e desenvolvimento da disciplina.

Ao situar a pesquisa no quadro compreensivo das relações entre saberes, cultura, lugar e memória a autora afirma que,

a especificidade do lugar e os elos com a memória local podem funcionar como elementos mediadores do saber do professor e da valorização que ele faz do conhecimento histórico. (MIRANDA, 2007, p. 206)

Pensar a produção do saber histórico escolar a partir das perspectivas acima apresentadas, reconhecendo suas diferenças de marco temporal, de lugar, do foco de problematizações e de abordagens elaboradas ajuda-me na busca de respostas às minhas inquietações, à medida que entrecruzam dimensões variadas e complexas da composição do saber escolar.

Nesse sentido, numa tentativa de síntese compreensiva destaco que tais proposições: confirmam a especificidade do saber escolar face à matriz de referência, sem desta prescindir; situam sua produção no contexto ativo e criativo da escola, constituído por relações que conformam uma determinada cultura; assinalam a ação dos sujeitos, professores e alunos, envoltos em suas experiências sócio-históricas a partir das quais atribuem sentidos particulares aos processos escolares que vivenciam, evidenciando valores e escolhas éticas; reconhecem variados elementos instituintes do processo de didatização oriundos de fontes diferentes, de natureza social, epistemológica e políticoeducacional, que são confrontados e utilizados de acordo com os critérios de plausibilidade construídos pelos sujeitos da prática docente, mediante sua formação e relação com o saber.

No que diz respeito à especificidade do *saber histórico escolar* as citadas contribuições (CHERVEL, 1990; MONTEIRO, 2007; MIRANDA, 2007) se dão em relação ao entendimento da sua constituição vinculada às práticas sociais mais amplas, à tradição pedagógica e disciplinar, aos vínculos com a memória e aos significados atribuídos à formação histórica.

Nos contextos escolares será a ação do professor ante a mobilização dos seus saberes a conferir exequibilidade à história ensinada. Nesse sentido, Charlot (2000) chama atenção para o fato de que não existe um saber em si, assim como não existe um sujeito de saber, haja vista a natureza relacional do saber. Assim, não existe um saber desencarnado, sem corpo, sem alma e fora de um lugar. Conforme esse autor,

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens

mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são ‘homens de ciência’) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para construir o saber, mas, também, para apoiá-los após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhece como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p.63)

Durante esta pesquisa, em um dos encontros do grupo focal⁷ uma das professoras faz as seguintes indagações: “*Vou dizer sinceramente, eu queria saber sobre as aulas de história, qual é o suporte que vocês têm? Vocês gostam das aulas de história? É fácil dar aula de história? Como é que vocês veem as aulas de história?*” (Amanda, 1º encontro do GF, 06/09/2011)

Tais questões mobilizaram-me a pensar, no primeiro momento, sobre as relações das professoras com o saber histórico escolar em referência ao conhecimento histórico. O que seria para essa professora o *suporte para dar aula*? Conceitos substantivos, procedimentos metodológicos, formas de abordagem e comunicação construídas a partir do conhecimento histórico fazem parte deste questionamento?

Se assim o for, reconhecer o necessário diálogo entre o saber histórico escolar e as formas de produção do conhecimento histórico não se reduz a identificação de tais elementos, como se aquele fosse por este validado, mas sim, implica em pensarmos em que bases esse diálogo acontece.

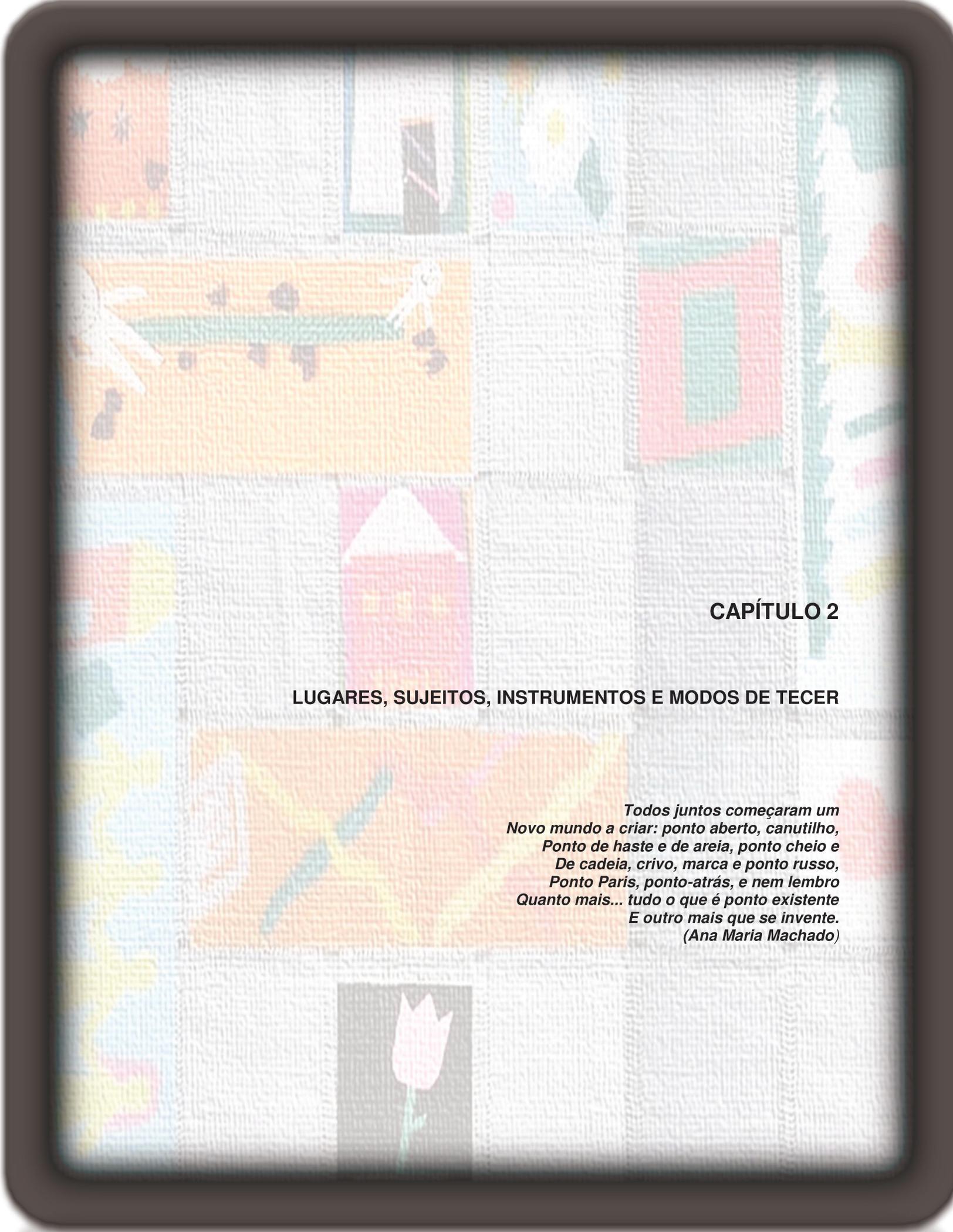
Os questionamentos da professora suscitaram-me ainda outras reflexões, como por exemplo, a dúvida posta em relação a sentimentos de segurança, satisfação e prazer com o trabalho realizado com o ensino de História. O que isso significava no contexto das suas aulas? Penso então na atribuição de sentidos à história ensinada, por esses sujeitos. O que implicava eliminar a possibilidade do caráter de validação do saber histórico escolar pelo diálogo com a ciência de referência, pois se desta não podemos prescindir, faz-se necessário reconhecer que o seu domínio não é suficiente

⁷ O grupo focal foi uma das técnicas utilizadas no conjunto dos procedimentos metodológicos adotado na pesquisa. Este será melhor especificado no capítulo 2.

para a prática das professoras e trazer à tona outros elementos que constitui a produção, situada, da história ensinada.

Nesse sentido, destacava-se a ideia do *ensinar*. O que seria *dar aula de história* para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Apresentavam-se também nos questionamentos da professora à imagem do *professor*, ou melhor, a sua pessoa. Quem é esse sujeito? Como ele se sente ao *dar essa aula*? Como se reconhece no plano da sua profissão? O que ele traz de pessoal e profissional para aquela atividade de *dar aula*?

A partir dos questionamentos acima, tomo a seguir o lugar da pesquisa empírica, o contato com os sujeitos, a elaboração dos procedimentos e instrumentos que me possibilitassem capturar os dizeres e as práticas envoltas nos sentidos eu lhes são atribuídos.



CAPÍTULO 2

LUGARES, SUJEITOS, INSTRUMENTOS E MODOS DE TECER

*Todos juntos começaram um
Novo mundo a criar: ponto aberto, canutilho,
Ponto de haste e de areia, ponto cheio e
De cadeia, crivo, marca e ponto russo,
Ponto Paris, ponto-atrás, e nem lembro
Quanto mais... tudo o que é ponto existente
E outro mais que se invente.
(Ana Maria Machado)*

A partir do quadro esboçado quanto à delimitação e aos pressupostos da problematização investigada, cabe aqui apresentar os *sujeitos-retalhos* que compuseram comigo esta *colcha* e os instrumentos que nos permitiram tecê-la, além de mostrar como nos dispusemos em movimento, pra lá e pra cá, cruzando fios, problematizando, encontrando brechas.

Início então a esclarecer minha relação com a atividade de “tecer” uma pesquisa, uma atividade que está imbricada a minha atuação profissional e diz respeito a um certo “modo” de ser professora e de pensar a formação/atuação de um professor-pesquisador.

De acordo com as orientações de Minayo (2000, p.23), entendo a pesquisa como “... uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados”.

Dessa compreensão podemos depreender que a realidade nunca é capturada em sua inteireza, posto que é múltipla e movimenta-se continuamente de forma dialética.

Assim, os lugares e os sujeitos da pesquisa – as unidades escolares e professoras – particularmente, nas aulas de história são vistos em suas singularidades e dinâmicas próprias, porém sem que isso as individualize no sentido de lançar o olhar sobre elas mesmas, arrancando-as dos seus contextos socioculturais e do seu fazer-se cotidianamente com outros sujeitos.

As elaborações teórico-metodológicas de Elias (1994a, 1994b, 2000, 2001) contribuíram para compor esse modo de olhar para o contexto no qual estávamos inseridos e, mais ainda, para os sujeitos participantes, as professoras.

Neste caso, o conceito de *Configuração*, desenvolvido pelo autor em sua análise sócio-histórica da sociedade, foi tomado com o sentido de reconhecer a forma exclusivamente relacional de constituição dos seres humanos. Conhecer a configuração professores das escolas municipais de Garanhuns, que atuam nos anos iniciais do

ensino fundamental diz respeito a compreender a rede de “interdependências” que a constitui. Sobre esse conceito, Elias afirma (2001, p.149):

O que distingue o conceito de figuração [configuração] dos conceitos mais antigos com os quais se pode compará-lo é precisamente que ele constitui um olhar sobre os homens. Ele ajuda a escapar de armadilhas tradicionais, as das polarizações, como a do “indivíduo” e da “sociedade”, do atomismo e do coletivismo sociológico. Os meros termos “indivíduo” e “sociedade” já bloqueiam frequentemente as percepções. Caso se chegue a um distanciamento, fica-se em condições, nos degraus da escada em espiral da consciência, de se reconhecer a si próprio, aparentemente no degrau precedente, enquanto homem entre outros homens, e de reconhecer a sociedade como uma figuração constituída de numerosos indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros; só então se é capaz de superar intelectualmente a polarização entre indivíduo e sociedade. Eis um objetivo tão fácil como ovo-de-colombo e tão difícil como a revolução copernicana.

Nesta investigação, tornou-se elemento metodológico estruturante compreender as relações das professoras tendo como foco de análise a dinâmica de suas práticas em relação a si e ao outro, ou seja, as interdependências que ligam uns aos outros tanto na configuração macroscópica, neste caso, o sistema educacional do município de Garanhuns, como em uma escala mais reduzida, a escola e o grupo de professoras.

Com base nessa compreensão os procedimentos metodológicos realizados possibilitaram-me uma experiência pessoal com cada uma das quatro professoras em seu cotidiano profissional, como também uma convivência com o grupo, através dos encontros do Grupo focal. Tomo aqui as palavras de Rizzo e Fonseca (2010, p. 142) para dizer do meu entendimento sobre esse grupo: “um coletivo de intensidades, de cruzamentos, formando linhas, em que essas mulheres se constituem”.

As dependências recíprocas ou para usar o próprio termo eliasiano, as *interdependências*, constituem-se dentro de cada configuração por dinamismo, flexibilidade, antagonismos e busca do equilíbrio de tensões, conferindo-lhes movimento, tanto como condição de permanência/reprodução como de transformação/superação.

Desse modo, o que fazem as professoras nas salas de aula, o que expressam sobre essas mesmas práticas, sobre o que possuem como “horizontes de expectativas” a partir das experiências vividas, diz respeito a uma maneira de relação com o ser, com o saber e com o mundo que não é construída individualmente. Nessa direção, Charlot (2005) nos ratifica que o sujeito é simultaneamente social e singular.

2.1 Lugares

A cidade de Garanhuns é reconhecida por sua história ligada à educação. As lembranças das grandes escolas, com sua impecável organização e exigências quanto ao comportamento e valores morais dos alunos, fazem parte da memória dos moradores. Desde os imponentes edifícios aos tradicionais métodos de ensino, festividades cívicas e religiosas estas escolas representam um passado de “glória”, assentado no desenvolvimento econômico cafeeiro e nos diferenciados aspectos físicos e culturais da região, que lhe conferiam prestígio político e social.

Na história da cidade essas referências situam-se em torno das décadas de 1960 e 1970. Assim pronuncia uma moradora⁸, bastante conhecida por seu trabalho ligado aos movimentos culturais locais:

O que eu vivenciei e o que vi pessoalmente é que era uma cidade muito voltada para a educação; que aqui tínhamos os grandes colégios, há 30

⁸ Para conhecer a cidade busquei na Biblioteca Municipal a leitura de alguns livros que narravam sua história, a maioria, a partir dos marcos fundador. Nessa narrativa havia grande destaque para os períodos de crescimento e crises econômicas, o aumento populacional, a expansão do seu território e, principalmente, a organização política local exercida ao longo do tempo, pelos membros das famílias herdeiras da riqueza e do prestígio da economia cafeeira e da pecuária. Embora considerasse essas informações importantes, meu interesse dizia respeito às histórias do povo daquela cidade; seus aspectos culturais, educacionais e dentro do possível, suas experiências e movimentos do cotidiano. Com essa intenção procurei informações sobre pessoas com quem pudesse conversar e desse modo cheguei a uma antiga moradora, que embora não seja natural de Garanhuns é bastante envolvida com a dinâmica cultural da cidade, onde estudou, trabalhou e reside até hoje. Ela concedeu-me uma entrevista para este trabalho, numa agradável tarde em sua casa, onde me falou sobre a história da cidade e a sua história, e em muitos momentos eu não conseguia distinguir sobre quem na verdade ela estava falando, tal a força do entrelaçamento das suas histórias com as histórias daquele lugar.

anos, vivia uma fase de muito, muito reconhecimento pela sociedade: o colégio das damas era um colégio muito credenciado, muito respeitado; como o colégio Diocesano também e até hoje acho que ainda continua. Tinha várias escolas, muita gente famosa que já estudou aqui, tinham festas com os ex-alunos, e eu presenciei Garanhuns como um polo de educação. Agora na parte cultural aqui tinha um teatro, na década de 80, funcionava muito bem, já vieram grandes companhias se apresentar aqui. Tinha um grêmio cultural, tinha uma academia de letras e que apesar de ser uma cidade do interior distante de Recife, que quanto mais se distancia da capital mais as coisas vão ficando mais difíceis, mas apesar disso tinha todas essas expectativas e eu presenciei, eu mesma, frequentava esse grêmio (Entrevista, 08/2011).

Desde então esses aspectos não são mais reconhecidos. A cidade reclama uma forte crise econômica e, em certa medida um movimento de refluxo nas atividades culturais e educacionais. O município convive com dificuldades comuns a diferentes regiões do país: os poucos recursos econômicos aliados a gestões públicas que não promovem de forma eficaz sua distribuição e uso em áreas prioritárias; as limitações de infraestrutura urbana; os entraves nos serviços públicos essenciais como saúde e educação; a ausência de planejamento para um crescimento que alie produtividade, uso adequado dos recursos naturais e do espaço físico e melhor qualidade de vida à população.

Todavia, as dificuldades enfrentadas não reduzem o “horizonte de expectativa” dos garanhuenses que continuam a acreditar no potencial da cidade, resguardando, como que para proteger, para não deixar esquecer, os vínculos com um passado memorável.

Nesse contexto, os elos com esse tempo e as tentativas de preservação de uma memória coletiva assentada na tradição, confrontam-se com o movimento de mudança da cidade. A retomada do crescimento populacional dos últimos anos, como parte dos resultados das ações governamentais em torno do projeto de desenvolvimento das cidades de médio porte no interior do país, tem implementado um ritmo diferente ao seu cotidiano.

O afluxo de famílias inteiras, das mais diferentes regiões do país devido, em grande parte, aos concursos públicos dirigidos à recente Universidade implantada na cidade, bem como pela escolha das pessoas em trocar a “cidade grande” por um local

mais tranquilo que lhes ofereça oportunidades de trabalho e melhor qualidade de vida, ainda que com resultados satisfatórios em médio prazo, apresenta-se como fator de transformação no ritmo da vida local.

Em conjunto, vemos também que a diversificação das atividades econômicas, centradas mais recentemente no incremento do turismo, do comércio, das atividades culturais mobiliza não apenas os habitantes locais, mas, sobretudo, a região do entorno e tem atraído à atenção de investimentos em áreas produtivas, para além da tradicional agropecuária.

É certo que, paralelamente a esse movimento, considerado positivo para alguns ao referirem-se ao crescimento e dinamismo locais, são frequentes os comentários, por vezes pesados, quanto à perda de algumas características do lugar, como por exemplo: a rápida mobilidade nos espaços centrais da cidade, a fluidez tranquila do trânsito, os raros casos de violência comuns aos grandes centros urbanos, a diminuta especulação imobiliária, dentre outras.

Nesse processo de mudança situa-se o contexto educacional. A tradicional história da cidade ligada à existência de reconhecidas escolas destinada à formação de uma sociedade elitista, com forte herança da aristocracia pernambucana foi construída apartada da maioria da população. E a educação daqueles a quem o poder público deve atendimento, enquanto cumprimento de um direito constitucionalmente garantido, é afetada ao longo dos tempos.

Atualmente, a estrutura do sistema escolar municipal atende a 22 escolas na área urbana e as demais distribuídas nos distritos da área rural, perfazendo um total de 69 escolas, com atendimento prioritário aos anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil.

A Secretaria de Educação do município, mais recentemente, tem sido reconhecida pelos esforços empreitados na equalização de parte significativa das problemáticas vivenciadas. Esse trabalho é citado pelas professoras desta pesquisa, bem como pelos alunos e alunas que fazem estágios curriculares nas escolas da rede

e/ou participam de diferentes projetos, a exemplo do PIBID⁹. Entre as ações citadas verificam-se: a ampliação da oferta de vagas nas escolas, sobretudo com a absorção dos nove anos do Ensino Fundamental; a atenção destinada às creches; o cumprimento da legislação referente ao pagamento do piso salarial nacional aos professores; a realização de programas de formação continuada. Quanto à permanência de carências vivenciadas cotidianamente, na maioria das escolas, apontam-se: o reduzido espaço ocupado pelas escolas, acarretando a falta de quadras esportivas ou outros ambientes de recreação para as crianças; a substituição da biblioteca por uma sala de leitura, também em reduzido espaço e com pequeno acervo; o uso assistemático de recursos tecnológicos, embora algumas escolas tenham laboratório de informática e o município divulgue a aquisição e implantação de computadores nas escolas para uso pedagógico, dentre outras.

Assim, as quatro escolas, cenários desta pesquisa, estão imersas num cotidiano de dificuldades acumuladas pela ausência tanto de investimentos financeiros como da necessária valorização do trabalho por elas desempenhado, a despeito dos discursos em pró de uma educação de qualidade para todos.

Estas escolas localizam-se em diferentes bairros da cidade, mas possuem perfis socioeconômicos e culturais semelhantes, tanto dos seus alunos como dos professores. Duas delas estão em bairros próximos, Boa Vista e Aluísio Pinto, situados em uma parte alta da cidade.

Parte do caminho percorrido para chegar à escola da Boa Vista não me era estranho, o conhecia bem devido a rotina do percurso para o trabalho. Do mesmo modo, acontecia com o outro bairro, Aluísio Pinto, tendo em vista sua proximidade da Universidade. Embora, a localização exata das escolas não fosse por mim conhecida, uma vez que estão situadas dentro dos bairros e não em suas vias principais.

⁹ O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (www.pibid.ufrn.br)

Em uma manhã, dos primeiros dias do mês de abril, ao chegar à escola da Boa Vista, para apresentação do trabalho e convite à participação na pesquisa, fiquei bem impressionada com o local. Este é um bairro alto, situado como muitos outros da cidade em meio aos morros e colinas, com uma área populacional densa. A escola foi construída em um terreno amplo, aberto, embora bastante irregular do ponto de vista físico. Considerando que grande parte da cidade apresenta um relevo com poucas áreas planas, aquela localização oferecia uma ampla visão de outros bairros do em torno. Olhar “o outro lado” dava-me a noção da ocupação territorial local, as transformações causadas pela ação humana para torna-lo habitável e ainda o que restava de espaços livres, suas encostas verdes, sempre recobertas, pela manhã, por uma leve neblina causada pelo clima ameno da região. Tal percepção não me tinha sido ainda possível. As viagens semanais entre Garanhuns e Recife, local de trabalho e vida familiar respectivamente, não me possibilitavam adentrar os muitos espaços do lugar.

Entre os meses de junho a agosto, período chuvoso do inverno nordestino, essa visão era quantitativa e qualitativamente ampliada. As baixas temperaturas, em torno de 15 a 19 graus, acrescidas da alta umidade e constantes chuvas sempre me causavam uma sensação de “estranhamento”, num misto de incomodo pela imersão em uma paisagem pouco comum a quem tem uma forte ligação com o calor do litoral e de uma agradável sensação de experienciar o incomum ao dia-a-dia.

Nesta primeira escola visitada, as aulas começavam às 7h e 30min. O turno da manhã destinava-se às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, era comum a grande movimentação de pais ou adolescentes levando seus filhos, irmãos, parentes à escola. Nesse extenso período de chuvas e frio a criançada chegava à escola agasalhada. As meninas com casacos de lã coloridas por cima da blusa da escola, de botas; e os meninos com casacos tipo moleton, alguns com capuzes, de tênis. Raras as crianças que assim não estivessem vestidas.

Ao entrar no prédio percebia os pequenos alagamentos nas áreas abertas, como na rampa de entrada, no pátio onde os alunos recreavam e até em algumas salas, numas por conta das infiltrações e noutras pelo não fechamento adequado das janelas.

As pessoas responsáveis pelo funcionamento da escola, o rapaz da portaria, a secretária, o gestor e as professoras receberam-me com simpatia. Na conversa com o gestor, em uma ampla sala de direção, o trabalho foi acolhido com bastante receptividade. Ali obtive informações gerais do funcionamento da escola: com idade recente, inaugurada em 2004, no ano das comemorações de 125 anos da emancipação política de Garanhuns, possui uma estrutura física pequena para a área na qual foi construída e, sobretudo, para o público que atende. Com oito salas de aula, uma sala de leitura, sala de professores, direção, secretaria, auditório para duzentas pessoas, cozinha, pátio coberto, banheiros femininos e masculinos para alunos e professores em separado, uma sala destinada a laboratório, mas que não funciona como tal, a escola atende em torno de setecentos alunos, na etapa do Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, esta no turno da noite.

Embora a construção fosse recente, fui informada sobre as reformas pelas quais a escola passaria muito em breve, tanto para uma pequena ampliação de salas como para reparos na infraestrutura. O gotejamento e as infiltrações estavam bastante perceptíveis. A sua área externa não era aproveitada. O terreno íngreme, de certa forma, dificultava qualquer atividade. O que deixava professores e funcionários sempre apreensivos na hora dos intervalos das aulas tendo em vista as brincadeiras e correrias das crianças naquele local. Era comum vê-los retornar à sala com os sapatos e, por vezes, as roupas sujas de lama.

No decorrer da nossa conversa, o gestor autorizou uma pequena disponibilidade no horário de aula das professoras, enquanto os alunos faziam atividades de educação física e recreação com professores e outros funcionários responsáveis pela supervisão da disciplina na escola.

Essa conversa foi muito rápida na sala dos professores, devido ao horário das aulas. Cinco se dispuseram a participar daquele momento e após uma breve apresentação do trabalho, seus objetivos e a metodologia, algumas professoras teceram elogios e também comentários sobre as dificuldades que eu iria encontrar, sempre se referindo à falta de interesse ou a indisciplina dos alunos. Dentre elas, a professora Aline expressou interesse na participação, se disse a princípio curiosa pelo

trabalho e interessada nas orientações que pudesse receber, uma vez que gostava muito de História. Após sua confirmação, marcamos então um horário disponível para a realização da entrevista, quando também pude responder suas dúvidas e questionamentos acerca do trabalho. Posteriormente iniciamos a observação das aulas.

Em seguida, convidaram-me rapidamente para o café no horário do intervalo, na sala dos professores. Durante a pesquisa isso se tornou comum. O lanche variava bastante, tínhamos biscoitos salgados, pão, café, mungunzá ou mesmo a merenda que estava sendo servida para os alunos: arroz com carne, salsicha, sopa, bolachas com leite, etc. Este era o momento das conversas informais, dos comentários relativos aos problemas dos alunos, em sala de aula e na família, as trocas sobre situações por elas vivenciadas no cotidiano da escola e fora dela. Ao longo da convivência semanal nesta escola, nos dias de terça-feira, pude participar destas conversas e percebia o quanto de troca de informações, conselhos, dicas de estratégias para melhor lidar com uma ou outra situação escolar, acontecia naqueles momentos. Por vezes, os comentários expressavam a dureza, os limites e mesmo o descrédito no trabalho que ali desempenhavam dia após dia; noutros, a preocupação, o comprometimento e a responsabilidade se faziam presentes, seja pelo desejo de intervir diretamente, junto a pessoas ou órgãos responsáveis por situações de descaso ou violência vividas pelas crianças, seja na solidariedade entre colegas, em simples troca de horário, empréstimo de material, compartilhamento de atividades, entre outras.

Ao tratar sobre o trabalho de formação continuada experienciado por um grupo de professores, Oliveira (2008) afirma que a troca de experiências que ocorre, por exemplo, no intervalo dos cursos é bastante significativa do ponto de vista do compartilhar práticas, coletar informações, comparar e analisar situações comuns e diferentes em suas experiências. De modo semelhante, considero que o tempo do intervalo das aulas que compartilhei com as professoras desta escola, dizia da potencialidade destas trocas.

A segunda escola localizada no bairro Aluísio Pinto, apesar da proximidade com o bairro da escola anterior, apresentava outras peculiaridades. Sua localização oferecia uma visão diferente da espacialidade local: um bairro grande e movimentado, bastante

povoado, cheio de subidas, muitas casas e lojas comerciais. A escola situava-se em uma rua asfaltada, em meio a residências muito próximas umas das outras. Seu espaço é todo urbanizado e não possui significativa área livre. No percurso de acesso, as ruas são movimentadas por um grande tráfego de carros e animais. O bairro também é reconhecido por alto índice de violência.

Ao chegar à escola, em meio ao horário do turno da manhã, a agitação era tamanha, pensei inclusive que estivesse no intervalo das aulas, mas não, apenas uns alunos do contra turno de aulas estavam usando a sala de leitura para trabalho em equipe, enquanto outros brincavam no pátio coberto, que fica quase na entrada da escola.

Dirigi-me então à secretaria, que prontamente me encaminhou à sala da gestora. Tive uma segunda boa recepção. Conversamos bastante sobre a escola, o trabalho que estava a apresentar-lhe e outras questões relativas à formação de professores, uma vez que esta escola é campo de estágio para nossos alunos da Universidade.

Quanto à estrutura física tive conhecimento de dados gerais da escola: funcionando em três turnos, atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e à noite, a Educação de Jovens e Adultos, com uma média de 1.200 alunos. Possui uma sala de leitura e um laboratório de informática. Trabalhava com o Programa Mais Educação, mas devido à ausência de espaços livres sua continuidade não foi possível. Como não possui quadra esportiva utiliza uma quadra comunitária do bairro para a realização das atividades de educação física com os alunos. Busca realizar reuniões constantes com as famílias, mas admite não promover trabalhos que envolvam a comunidade, sobretudo por falta de espaço físico e condições materiais. A escola preocupa-se com o acompanhamento das crianças e para isso mantém contato sistemático com o Conselho Tutelar para ações de apoio a esse trabalho. Problemas mais graves de indisciplina são trabalhados em conjunto com esta Instituição e também com o CAPS (Centros de Atenção Psicossocial).

Sem nenhuma restrição fui convidada a participar do lanche na hora do intervalo, na sala dos professores, aos quais seria apresentada e poderia conversar com o grupo. Esse primeiro contato foi agitado, era um grupo grande e alguns não queriam perder

seus minutos de descanso ou fazer um lanche as pressa. Diante da situação não insisti e duas professoras chamaram-me para sentar próxima a elas. Os assuntos tratados eram os mais variados, mas de um modo geral, diziam respeito ao cotidiano da escola.

Nesse período observei a constante presença dos alunos na sala dos professores, na maioria das vezes, para se queixarem dos tipos de brincadeiras que acabavam em acidentes, do controle da bola de futebol por alguns alunos, etc. Após a merenda, a correria e gritaria concentravam-se no pátio coberto e nos estreitos arredores do prédio, protegido por muro e um grande portão gradeado.

Observei que a sala dos professores era pequena para o quantitativo do grupo. Nela encontramos um longo armário, dividido em muitos escaninhos, com o nome de cada professor e, uma grande mesa e cadeiras que ocupavam a maior parte da sala. Durante o intervalo, este era um espaço bastante disputado por todos. A professora com qual trabalhei na pesquisa comentou que algumas vezes, nesse horário, preferia ficar em sua sala de aula, tamanha a agitação que ali encontrava.

Ao final do intervalo detive-me conversando com uma das professoras citada pela gestora, como alguém receptiva a “esses trabalhos”. De fato, ao apresentar com mais detalhes meus objetivos e como iríamos fazer a pesquisa, a professora Josy não fez nenhuma restrição, se dispôs a participar e logo começou a falar sobre o quanto sua turma era agitada. Percebi o comentário como uma espécie de precaução para evitar algum impacto negativo da minha parte, diante do comportamento agitado ou em situações de indisciplina dos alunos. Em seguida, marcamos o início do trabalho para a segunda semana do mês de abril, quando realizamos a entrevista.

As duas escolas seguintes localizam-se no bairro do Magano. Este bairro recebeu o nome de Magano, por comportar a colina mais alta da cidade, com 1030m de altitude, chamada de Morro Magano. Lá foi construído o monumento do Cristo e na grande área livre em seu em torno são realizados diferentes eventos e festividades, como a encenação da Paixão de Cristo e os festejos juninos. Devido à altitude, tem-se uma visão panorâmica da cidade. Suas baixas temperaturas durante todo o ano, se comparadas aos padrões da região e ainda mais acentuadas no inverno, transformou o lugar em um dos atrativos turísticos do município.

As escolas situam-se na parte baixa do bairro, em vias locais, próximas à estreita e movimentada rua principal que dá acesso ao conhecido morro do Magano. Com uma alta densidade populacional, as escolas atendem predominantemente as crianças, adolescentes e adultos do próprio bairro.

Como nas demais escolas, fui bem recebida, com demonstração de interesse e curiosidade sobre os objetivos e desenvolvimento do trabalho. A primeira escola que visitei deste bairro, dentre todas que participaram da pesquisa, era a de menor tamanho e com maiores problemas de infraestrutura.

Ao chegar, por volta das 14h, as aulas do turno da tarde já tinham iniciado. Esperei certo tempo para entrar, pois o portão estava fechado e o funcionário responsável não foi encontrado rapidamente. Alguns alunos que estavam próximos ao portão correram para avisá-los que tinha uma “mulher” da secretaria esperando. Imaginei que estivessem se referindo a alguma supervisora da Secretaria da Educação que de quando em vez visite a escola.

A coordenadora atendeu-me prontamente e declarou não haver nenhuma restrição quanto ao acolhimento do trabalho, mas sugeriu que eu deixasse agendado um encontro com a gestora, pois a mesma não se encontrava no momento. Em seguida, apresentou-me a professora Rafaela, do 5º ano, que se disponibilizou em participar da pesquisa. O que me deixou muito feliz, tendo em vista o objetivo de trabalhar com diferentes anos/séries. Nossa conversa nesse momento também foi bastante sucinta, pois estava em horário de aula. Mas confirmou que eu poderia retornar na semana seguinte, na segunda-feira, dia da aula de História.

Neste primeiro contato, chamou minha atenção as precárias condições físicas da escola e a falta de espaço para as crianças, os professores e funcionários.

Na semana seguinte, a conversa com a gestora foi rápida, pois o assunto já era do seu conhecimento e não houve solicitação de maiores detalhes ou explicações. Neste momento fui informada que a escola tinha mais de 50 anos, atendia exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental e, à noite, a Educação de Jovens e Adultos, com uma média de 220 alunos. Possuía poucas salas de aula, uma sala de leitura e um pequeno espaço próximo à cozinha onde as professoras se

reuniam nos intervalos. Sua estrutura física apresentava problemas, mas já havia uma grande reforma para acontecer.

Durante a pesquisa pude sentir a intensidade de tais problemas. No longo período de chuvas da região estes se agravavam. A umidade do ambiente, a água acumulada nos poucos espaços livres, o gotejamento do teto, entre outros, tornavam-se insustentáveis em alguns momentos, impondo, inclusive a antecipação do término do horário das aulas. O intervalo era sempre um momento de tensão devido às brincadeiras dos alunos em tão pouco espaço. Viam-se comumente as brigas entre eles, muitas delas por motivos corriqueiros e banais. Estas eram facilmente resolvidas por funcionários e/ou professoras tendo em vista a proximidade dos ambientes da escola.

Fui então encaminhada à sala de aula. A professora apresentou-me aos alunos, explicando a minha presença durante as aulas. Logo após conversei com a turma. Disse quem era, de onde vinha, o que fazia, por que ali estava e respondi as poucas perguntas que me fizeram, como por exemplo: se eu ensinava a alunos da idade deles; se morava em Garanhuns; se estaria todos os dias nas aulas e se substituiria a professora. Percebi que essa última pergunta era do interesse de todos pela reação positiva, quase de alívio, quando respondi negativamente. Com o passar do tempo, entendi aquela reação. A professora era bastante querida por todos. Considerada uma amiga, conselheira, a quem todos ouviam, respeitava e queria bem. Ao longo dos encontros do grupo focal percebi a construção de tais laços entre os alunos e esta professora, tendo em vista uma de suas maiores preocupações: ser amiga dos seus alunos e por eles responsabilizar-se.

Esta não era uma turma muito numerosa, tinha uma frequência assídua em torno de 19 alunos, a maioria meninos. Em nosso primeiro contato percebi que grande parte dos alunos estava acima da faixa etária para o 5º ano. O grupo era muito quieto, retraído, num misto de timidez e “vergonha” que não os deixavam à vontade. Observei então que ali se expressavam muitas carências, para muito além das econômicas.

Após as primeiras semanas o convívio tornou-se mais amistoso. As meninas sorriam e ofereciam-me biscoitos que sobravam do lanche, pois a aula de História era

após o intervalo. Com o tempo, duas os três sentavam-se ao meu lado, até a professora pedir que se sentassem mais à frente na sala. Os meninos procuravam chamar minha atenção com brincadeiras mais provocativas entre eles. Conforme a professora, o grupo tinha sérias lacunas no processo de desenvolvimento escolar. E no trabalho que procurava desenvolver com eles há dois anos, tentava conciliar o aprofundamento na aquisição da leitura e da escrita, bem como de parte dos conteúdos dos demais componentes curriculares.

De um modo geral, a escola atendia parte da comunidade carente local. Problemas com alcoolismo, droga, gravidez na adolescência e diferentes tipos de violência familiar eram muito frequentes. Apesar de manter um contato sistemático com o Conselho Tutelar municipal e Promotoria, as ações de apoio recebidas eram consideradas insipientes.

A segunda escola, deste bairro, apesar da proximidade geográfica, apresentava-se de forma diferenciada da anterior. Dirigi-me a ela, da mesma forma como nas demais. No início da tarde, após o início das aulas adentrei seus portões e logo uma funcionária perguntou-me o que desejava. Ao respondê-la fui encaminhada à sala da Coordenação.

Neste momento, acontecia no pátio coberto algumas atividades: um jogo de pingue-pongue e outras modalidades que faziam parte do Programa Mais Educação¹⁰. Este atendia crianças e adolescentes do turno contrário ao das aulas. O barulho era grande e fiquei impressionada com o incômodo que deveria causar para algumas turmas, uma vez que as salas localizavam-se ao redor deste pátio. Apesar desta observação, percebi que a escola tinha um amplo espaço e estava em melhor estado de conservação.

Ao buscar informações sobre a escola, fiquei conhecendo as mudanças pelas quais passou ao longo do tempo. Na sua fundação em 1990, funcionava como creche e sempre foi destinada às crianças do bairro. Com a ampliação do atendimento municipal

¹⁰ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content

aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2003 seu edifício foi reformado, recebeu novas salas e deixou de ser creche para virar escola. Atualmente atende do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e à noite, também funciona a Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que existe a intenção desta escolar progressivamente atender apenas aos anos finais do Ensino Fundamental, mantendo a Educação de Jovens e Adultos, com prioridade para os alunos do bairro que tenham concluído os anos iniciais nas escolas vizinhas, a exemplo da anterior, na qual também realizei a pesquisa.

Com uma média de 700 alunos e 41 professores, a escola funciona nos três turnos. Além das salas de aula e dos ambientes onde funciona a administração, conta com uma sala de professores, uma sala de leitura, um laboratório de informática com computadores, um espaço com mesas e cadeiras do tipo refeitório, próximo à cozinha onde os alunos merendam. Não possui quadra esportiva, assim como as demais.

O contato com as professoras ocorreu no mesmo dia. Esperei o horário do intervalo para encontrá-las na sala dos professores. A coordenadora fez as apresentações e fui recebida com simpatia. Após expor rapidamente a realização da pesquisa as professoras levantaram as mais diferentes situações escolares com as quais se deparam todos os dias: as dificuldades dos alunos, o esforço para motivá-los, o atendimento às metas quantitativas dos muitos programas de avaliação escolar, a exemplo da Provinha Brasil (2º ano) e do SAEB (Prova Brasil, neste caso, para o 5º ano), as questões de indisciplina e os problemas socioeconômicos da comunidade. De modo específico, se referiram às exigências do gestor, que se de um lado cobra ações e comportamentos a todo o grupo, por outro propicia uma organização que contribui para o andamento do trabalho pedagógico. Ao término do intervalo, detiveram-se na sala três professoras, com as quais pude conversar mais detidamente. Entre elas, a professora Amanda disponibilizou-se a receber a pesquisa e outra se mostrou interessada, mas no segundo contato, na semana seguinte, desculpou-se por não continuar uma vez que apresentava problemas de saúde e havia a possibilidade de uma licença médica. Segui o trabalho com a professora Amanda, em uma turma do 3º ano.

No primeiro momento com os alunos, após as palavras de apresentação da professora e seus pedidos para que todos se comportassem bem, observei que a turma era bastante inquieta; todos muito falantes fizeram-me perguntas, sempre querendo saber se eu iria ser sua professora. Alguns deles também pareciam ter idade além da correspondente ao ano escolar. Com o passar do tempo tornei-me parte do grupo e a cada vez que passava um período maior sem ir à escola, como em caso de algum feriado ou ausência da professora no dia da aula de História, a mim, previamente avisada, os alunos perguntavam o porquê eu tinha faltado ou diziam pensar que o trabalho tivesse sido concluído. Ao longo do tempo percebi que a professora tinha dificuldade em lidar com o comportamento dos alunos. Queixava-se frequentemente da ausência das “boas maneiras” das crianças e jovens da atualidade; da falta de respeito aos mais velhos e da violência física e “moral” entre eles. Suas exigências para com o grupo apontava um perfil conservador para o atual cenário educacional. Não era difícil perceber as peculiaridades das diferenças geracionais. No grupo focal, essa questão também era comentada pela professora, pois sempre se colocava como a mais velha do grupo, seja para explicar as dificuldades de compreensão de situações relativas às mudanças causadas pela “modernidade”, seja por se reportar a algum conhecimento adquirido pela experiência em relação a suas colegas.

Essas quatro escolas, com seus cenários próprios e singularidades características das diferenças entre os sujeitos que as constroem, no cotidiano de suas relações humanas e institucionais, tornaram-se os lugares por mim frequentados na cidade de Garanhuns, semana após semana, durante oito meses do ano de 2011, com exceção do período destinado ao recesso escolar, no final do primeiro semestre letivo.

Os limites e as possibilidades no e do cotidiano escolar, ali se encontravam materializados. Os movimentos realizados pelas professoras quanto às práticas do ensino de História, bem como os modos como sentiam e refletiam tais práticas tomavam sentido quando situados nestes lugares, experienciados em suas relações pessoais e profissionais.

Coube-me então capturar estes movimentos para compreendê-los como composições individuais e coletivas que ali expressavam, cotidianamente, as formas de tecer a história ensinada.

2.2 Sujeitos

Antes de chegar às escolas acima apresentadas e, sobretudo, de ter acesso às diferentes pessoas com as quais conversei, fez-se necessário estabelecer os encaminhamentos do trabalho, no que diz respeito à definição do grupo, por mim considerado, sujeitos da pesquisa.

Os critérios elencados para a definição do grupo foram: (i) ensinar em escolas públicas municipais de Garanhuns, nos anos iniciais do ensino fundamental; (ii) possuir formação universitária, preferencialmente no curso de Pedagogia ou em outro curso de licenciatura que não fosse História. Com tais critérios buscava compor um grupo de sujeitos da pesquisa que não se diferenciasse da realidade da maioria do quadro de professores do município quanto à sua formação inicial. Isso não significa dizer que esse critério apontava para uma ideia de generalização do trabalho realizado pelo grupo, ao contrário, evitou comparações no grupo, justificadas pelo critério da formação inicial, indicando que as análises alcançadas, posteriormente, diriam respeito às diferenças e singularidades manifestas individual e coletivamente e que apenas seriam generalizáveis pelo olhar da verossimilhança.

Para entrar em contato com as escolas primeiro visitei a Secretaria de Educação do Município, onde apresentei os objetivos e os procedimentos a ser utilizados nas escolas e junto aos professores para que não houvesse qualquer restrição à realização da pesquisa por parte do órgão administrativo central. Nesta visita obtive informações relacionadas à quantidade, localização, organização, estrutura e funcionamento das

escolas. Os gestores educacionais receberam bem a proposta de realização da pesquisa.

Em seguida, optei por aplicar um questionário (APÊNDICE I) que foi entregue aos professores, em suas escolas, pelos supervisores da Secretaria e depois recolhidos e a mim entregue. Esse instrumento solicitava informações de diferentes naturezas: dados pessoais, formação escolar, atuação profissional, além dos aspectos socioculturais expressos por perguntas acerca dos hábitos de leitura, do acesso e uso dos meios tecnológicos, das atividades religiosas e de lazer, entre outras.

O objetivo era conhecer o perfil sócio profissional e cultural do quadro docente e de posse dessas informações cotejá-las com as características das escolas obtidas na Secretaria de Educação, para definir aquelas a ser visitadas a fim de apresentar a pesquisa. Predominantemente, essa definição ocorreu de acordo com os elementos característicos das escolas, como: atendimento do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, funcionamento das turmas nos períodos manhã e tarde e localização em diferentes bairros da cidade. A princípio foram escolhidas seis escolas, em três bairros diferentes, sendo duas em cada um deles, tendo em vista a logística quanto aos horários das aulas, para realizar a observação. No primeiro contato, tornaram-se de fato, os elementos definidores desta seleção, o acolhimento do trabalho pela gestão escolar e a adesão de cada professora. Assim, das escolas selecionadas permaneceram quatro, em dois bairros diferentes, uma vez que duas desistiram no segundo contato por motivos de afastamento e mudanças das professoras que se dispuseram a participar do trabalho.

Ao questionar-me sobre os critérios e procedimentos para a seleção dos sujeitos da pesquisa tinha dois cuidados fundamentais: primeiro, estabelecer um contato que me permitisse, ainda que de maneira incipiente, conhecer a pessoa, sua disponibilidade e adesão à pesquisa, respeitando qualquer tipo de resistência ou constrangimento; segundo, não olhar o grupo como um somatório de indivíduos, que forma isoladamente um determinado grupo, definido exclusivamente por elementos profissionais comuns, tampouco deixar que suas individualidades não permitissem vê-los como sujeitos em relação com outros, que compõem uma configuração maior a partir de traços

identitários. A respeito das formas como pensamos a relação indivíduo-sociedade, Elias (1994a, p.35), nos chama a atenção para o conceito de rede e sugere que pensemos no próprio objeto do qual deriva: a rede de tecido:

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. (...) No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

São quatro mulheres, os sujeitos da minha pesquisa. Professoras de três gerações diferentes, com faixa etária entre 27 e 50 anos, trabalham em diferentes escolas municipais da cidade de Garanhuns e municípios circunvizinhos.¹¹

No início da pesquisa elas não se conheciam. Abriram as portas das suas salas de aula, diria mesmo que abriram muitos outros espaços deixando à mostra suas experiências pessoal e coletiva. Também disponibilizaram seu tempo para muito além da entrevista que realizamos e das aulas que observei, pois não foram poucas as conversas informais nos intervalos das aulas, no lanche na sala dos professores, no pátio e na saída das escolas. Colocaram-se sempre à disposição para os diferentes momentos do trabalho, como nos encontros do grupo focal, embora, não tenha sido fácil conciliar um horário comum para quatro mulheres que trabalhavam dois expedientes em diferentes locais. Essa dificuldade reiterava o comprometimento do grupo e o interesse pelo trabalho, porque embora tenhamos desmarcado e remarcado algumas vezes estes encontros, por diferentes motivos, não houve desistência na participação, bem como externavam o pesar com os imprevistos enfrentados no decorrer da pesquisa.

Essas mulheres, professoras, contaram-me suas histórias, deram-me acesso as suas práticas e rotinas, expuseram-me seus propósitos, dividiram comigo suas

¹¹ As histórias de cada professora: seus percursos formativos e atuação profissional compõem o próximo capítulo deste trabalho.

dificuldades e compartilharam seus sonhos. E só diante deste grupo pude mensurar o quanto é difícil a elaboração de critérios que têm por finalidade selecionar pessoas com as quais vamos também dividir nossos fazeres, saberes e sonhos. Passei a questionar com quantas outras pessoas deixei de viver essa experiência, de perscrutar e compartilhar; quantas escolas não frequentei, furtando-me a conhecer tantas outras histórias.

Cada professora, sujeito desta pesquisa e todas elas em conjunto compõem com suas tramas as tessituras desta colcha. Tais tessituras constituem-se pelas formas, sentidos e movimentos das tramas tecidas, individual e coletivamente. E para que essas tramas assumissem contornos mais claros, ainda que com desenhos provisoriamente acabados, o trabalho da agulha-pesquisadora foi realizado por meios e modos específicos para alinhar retalho a retalho e assim também, tornar-se parte do trabalho de tecer.

2.3 Instrumentos e modos de tecer

Na construção de uma pesquisa faz-se necessário tomar decisões que apontem caminhos, os mais adequados possíveis para o alcance dos nossos propósitos. Assim aconteceu com as escolhas que fiz quanto aos procedimentos e instrumentos para realizar este trabalho.

Os elementos característicos de uma investigação do tipo etnográfica mostraram-me um caminho cheio de possibilidades através do uso de diferentes instrumentos e modos de capturar os movimentos realizados no cotidiano das aulas de História, nas escolas investigadas. Para isso tornou-se uma exigência estar atenta às relações entre os contextos escolares e seus entornos; os direcionamentos da organização escolar municipal e o tratamento que a cidade, de uma forma geral, dá a esse direito de cidadania. Como o poder executivo municipal trabalha a política educacional? Qual a relação e o tratamento direcionado ao seu corpo docente e

também administrativo? Qual o cuidado com os alunos, as estratégias para estabelecer vínculos com a família? Como as escolas são tratadas?

Embora tais perguntas não se revertam em foco de análise das inquietações que alimentam essa investigação, não é possível deixar de prestar-lhes atenção, tendo em vista as diferentes maneiras como interferem no cotidiano escolar. Não era possível pensar acerca da mobilização dos saberes históricos por essas professoras sem levar em conta a composição curricular do Projeto Político Pedagógico das escolas tampouco indagar as práticas pedagógicas sem observar as relações entre professoras e alunos ou sem compreender as expectativas desses grupos com a aprendizagem histórica.

Nesse sentido, inspirava-me pela compreensão de André (1997, p.48), a respeito dos propósitos e usos da etnografia em pesquisa educacional,

Eles [pesquisadores da educação] buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

Além desses propósitos a autora chama a atenção para as atitudes dos pesquisadores em campo, no sentido da flexibilização, das formas de diferentes registros, da percepção dos significados e das possibilidades de “detectar ângulos novos do problema estudado” (1997, p. 49).

Desse modo, o tempo de permanência no campo de pesquisa é um elemento fundamental para que possamos vivenciar, junto com os sujeitos, as experiências diárias, observando suas ações e reações; suas resistências e saídas; percebendo como lidam com seus sentimentos e posicionamentos racionais na diversidade e intensidade das relações que ocorrem dia após dia nas escolas.

Meu tempo de permanência nestes contextos, especialmente ao lado das professoras e alunos foi de oito meses. Esse período não foi por mim determinado tampouco definido aleatoriamente, pois que representa o ciclo de vida daquele espaço, ou seja, é nesse espaço-tempo que a experiência escolar é vivenciada em sua rotina e dinâmica. No decorrer desse período, fui descobrindo que a observação exige um olhar

que vai além do ver para registrar, mas um olhar para capturar, para experienciar pelo olhar, lado a lado com os sujeitos, as descobertas cotidianas. Tal exercício situa a pesquisa como um movimento de idas e vindas, inacabado. Neste, presentifica-se a ideia de que um pesquisador e uma investigação formulam-se e se reformulam na *práxis* mesma da pesquisa.

No decorrer do percurso, tendo em vista a perspectiva aqui assumida, busquei reunir formas, que me permitissem olhar/compreender/experienciar, tais como: (i) para o primeiro acesso ao universo da pesquisa – lugares e sujeitos – lancei mão de um questionário com informações relacionadas ao perfil sócio educacional e profissional dos professores da rede municipal; (ii) após o contato direto com as escolas e professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, realizei individualmente uma entrevista semiestruturada; (iii) no acompanhamento específico das suas práticas docentes, realizei observações das aulas semanais de História, bem como de outros momentos da vivência escolar – nos momentos de entrada, saída e intervalos das aulas, nas brincadeiras dos alunos, em atividades recreativas com as professoras; (iv) para uma compreensão menos individualizada e mais coletiva, baseada no entrecruzamento dos processos formativos e suas práticas pedagógicas, mais especificamente, relacionadas ao ensino de História, formulamos um grupo focal e desenvolvemos o exercício da técnica intitulada *Colcha de Retalhos*.

Tais procedimentos seguiram os cuidados éticos relativos a toda pesquisa de natureza humana, social e qualitativa. O contato com as escolas ocorreu após o conhecimento e a anuência da Secretaria Municipal de Educação a respeito dos objetivos do trabalho. As entrevistas e as observações de aulas, registradas por meios midiáticos, foram realizadas mediante autorização das professoras através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II). Neste, registrei a garantia da preservação de suas identidades, embora as professoras afirmassem que não havia restrição à exposição dos seus nomes, alegando não sentirem nenhum tipo de constrangimento diante dos objetivos da pesquisa. Mesmo assim, ofereci a opção de uso de um nome fictício, a escolha de cada uma. O que foi aceito prontamente e está registrado no Termo acima citado.

As entrevistas individuais e a observação participante são técnicas bastante utilizadas nas pesquisas educacionais de abordagem qualitativa e seu uso tornou-se imprescindível nesta pesquisa, uma vez que são meios através dos quais podemos capturar dizeres e experiências de um sujeito em relação a si e com o outro.

Dentre as entrevistas, três foram realizadas antes do início dos trabalhos de observação e uma pouco tempo depois. Cada entrevista durou em média 1h e 30min, com exceção de uma que foi um pouco mais prolongada e por isso dividida em dois momentos, devido ao horário de trabalho da professora. As questões seguiram um roteiro (APÊNDICE III) que possibilitou flexibilidade e atenção aos objetivos propostos, tais como: conhecer suas experiências pessoais, processos formativos quanto à escolarização e profissionalização, suas práticas docente, visões de mundo e expectativas. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas textualmente. Conforme Duarte (2004, p. 215), elas permitem “ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade”.

O início de uma entrevista é sempre um momento delicado. Dois sujeitos adultos, conhecedores dos propósitos ali reunidos, cientes de que suas falas e direcionamentos terão influência e desdobramentos subsequentes, sabedores do potencial controle que possuem da situação, mas que a depender das relações que se estabeleça entre eles, o envolvimento vai permitindo a expressão livre, por ambas as partes, no sentido de deixar-se levar, e as perguntas/respostas transformam-se em narrativas abertas, detalhadas, como também, às vezes, silenciadas. O corpo fala; as ênfases destacam momentos tristes, alegres, posicionamentos; respostas curtas e prontas dizem de algo que pode não ser conhecido ou apenas que é só reconhecido como de menos importância; os muitos personagens que povoam as histórias vão e vem ao longo das experiências narradas; as expectativas apontadas vão compondo o cenário do *dever*; os sonhos são expressos por meio dos projetos que, em certa medida, apresentam as ações possíveis. E assim, mulheres, professoras, esposas, mães, avós, colegas... papéis assumidos na experiência do *fazer-se* cotidiano entrecruzam-se nas respostas a

cada pergunta do roteiro inicial, que também aos poucos se transforma, já não é mais o mesmo, nem tampouco eu, como pesquisadora que ali cheguei.

As observações das aulas foram realizadas semanalmente, de acordo com o horário da disciplina de História, que normalmente ocorre em um dia na semana, com duas horas/aula. Desse modo, a dinâmica da pesquisa acontecia conforme o cotidiano das escolas e tinha como foco os sujeitos-professoras. Para registro utilizei a vídeo-gravação com posterior transcrição textual. Estes registros foram lidos com os sujeitos e não sofreram alterações.

No primeiro contato fui apresentada aos alunos, com os quais conversei sobre o trabalho que realizava, e principalmente sobre o uso da máquina filmadora. Procurei responder a todas as perguntas e adquirir sua confiança para que minha presença alterasse o mínimo possível suas rotinas. Percebi em poucas semanas que o equipamento utilizado, em parte por seu tamanho pequeno e discricção no uso, tornou-se comum nas aulas de História. Do estranhamento passamos à curiosidade e depois à invisibilidade. As turmas observadas estavam distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1: Ano escolar e quantidade de alunos por cada professora

SUJEITOS	ANO	Nº DE ALUNOS
ALINE	2º ANO	25
AMANDA	3º ANO	22
JOSY	3º ANO	32
RAFAELA	5º ANO	21

Fonte: produção da pesquisa

Em relação ao procedimento da observação Minayo (1994, p. 61), destaca que “as capacidades de empatia e observação por parte do observador e de aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas”.

Além de atentar para as relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, tornava-se cada vez mais claro que adotar a técnica da observação participante em

sala de aula não se restringia a observar apenas aquele espaço, dado a sua inserção em um contexto maior que a organiza e lhe dá funcionalidade. A internalidade da sala de aula, lugar a partir do qual busquei olhar, perscrutar e me envolver com os sujeitos e o “objeto” das minhas inquietações não está isolada, não goza de independência absoluta tampouco é determinada, mas constitui e é constituída por uma complexa rede de significados oriundos das práticas sociais e escolares, portanto, imersa na cultura escolar como a define Julia (2001, p.10),

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Outro tipo de instrumento utilizado para registro das observações foi o que chamei de “caderno de aulas”. Para cada professora eu elaborei um “caderno”. Nele eu registrava muito além de situações de sala de aula, transformando-o em um tipo de “diário de campo”. Fatos, impressões, sentimentos, questionamentos passaram a compor seus registros.

O meu deslocamento entre Recife e Garanhuns, sobretudo, minha chegada à cidade, principalmente pela expectativa com o clima do dia, alguns fenômenos que aconteciam no dia-a-dia das escolas e da sala de aula, a informações e situações vivenciadas pelos alunos, faziam parte destes registros. Múltiplas experiências que vão adquirindo sentido diante do outro, e assim como diz o poeta, “sem pedir licença, muda a nossa vida e depois convida a rir ou chorar” (TOQUINHO, MORAES, 1983) constituem tais registros.

Cheguei às 07h20min e hoje está tão frio! Chove muito e a paisagem aqui da escola mostra a friagem e a neblina da cidade, no mês de agosto. Na entrada da escola encontrei com o Gestor. Conversamos. Ele sempre muito gentil, pergunta como estão as coisas, se eu estou precisando de algo. Falo sobre a possibilidade de uso de uma sala disponível para reunir o grupo de professoras, e ele prontamente, pede que eu veja com a professora se a sala atende ao que preciso. Ao

chegar à porta da sala, vi que a professora fazia a oração com a criançada. Professora e alunos, em sua grande maioria, estão bem agasalhados e um pouco mais quietos que de costume. Imagino que seja o frio das primeiras horas do dia. (Caderno de aulas, professora Aline, 30/08/2011)

Ao chegar à escola, o toque da sineta avisava o término do intervalo das aulas. Dirigi-me à sala dos professores, falei rapidamente com alguns, mas a professora Josy não se encontrava. Quando caminhava para a sala, encontrei-a sentada no chão do pátio coberto, com os alunos em círculo. Eles brincavam, cantavam, batiam palmas, passavam a bola, em grande animação, coordenados e animados pela professora. Ao ver-me acenou, pedindo que a esperasse. Ofegante, explicou-me que estava numa atividade recreativa com os alunos porque no dia seguinte, sexta-feira, seria feriado do funcionalismo público (28/11) e não teria a aula de Educação Física, que os alunos adoram e reclamam bastante quando coincide com algum dia sem aula. (Caderno de aulas, professora Josy, 27/11/2011)

Além das muitas situações vivenciadas, também fazia parte dos registros no caderno de aulas as conversas com as professoras, por mim intituladas “conversas de tipo informal¹²”. Estas ocorriam de forma livre e frequentemente no início ou término das aulas e durante os intervalos.

Estes momentos foram extremamente importantes para o reconhecimento das singularidades que compunham aqueles cenários, de certo modo, tão parecidos. Ao longo da pesquisa percebia que identificar diferenças ou semelhanças é fundamental no primeiro movimento de composição do contexto no qual nos inserimos. Porém, torna-se insuficiente quando estreitamos o diálogo e focalizamos o olhar para as pessoas e suas relações diárias. A partir destas conversas adentrava o cotidiano das professoras e paralelamente de seus alunos. Conhecia as particularidades com as quais lidavam e buscavam saídas, estas objetivadas ora em diálogos entre seus pares ora em ações diretas com os alunos, ou ainda expressas como reflexões, respostas possíveis para problemáticas que não lhes parecem de fácil ou rápida resolução.

¹² Durante o trabalho de observação das aulas as conversas de tipo “informal” com as professoras foram muito frequentes. No início ou no final de cada aula, ou mesmo no horário do “recreio” quando esperávamos para entrar em sala sempre conversávamos sobre o cotidiano da escola, sobre as histórias dos alunos e também sobre “nossas histórias” de professoras. Algumas informações, dados, detalhes destas conversas eram registradas no “caderno de aulas” de cada professora e foram muito significativas para a compreensão de vivências que estavam além do contexto escolar.

Assim, o instrumento “caderno de aulas” foi crescendo em importância junto aos demais, durante a pesquisa. Seus registros possibilitaram-me no momento das análises, recuperar algumas das evidências concretas, fatos ocorridos, informações dadas e cruzá-las com impressões, percepções e dúvidas capturadas no “calor” da hora, no tempo fugidio do acontecimento, da fala dita, do olhar lançado.

Na continuidade da captura dos movimentos que compõem diferentes processos formativos entrecruzados às práticas de ensinar História, o uso da técnica do grupo focal foi sendo amadurecido e confirmado como um procedimento significativo para apreender as possibilidades e os limites da construção coletiva, onde possivelmente encontraria o singular e o social em diálogo, nas suas aproximações e afastamentos.

A técnica de grupo focal encontra-se em posição intermediária entre as técnicas da entrevista individual e da observação participante. Apresenta como fundamento as interações grupais e objetiva a compreensão das percepções, atitudes e atribuição de sentidos às experiências, expressas pelos sujeitos, no grupo. Conforme Morgan (1997 *apud* Gondim 2002, p.158),

os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças.

Assim, o grupo focal também me permitiu seguir a trilha proposta por Elias (2001) quanto a compreender a relação do sujeito com o grupo no nível das suas interdependências, pois experiências estavam sendo partilhadas, opiniões confrontadas, informações trocadas, conhecimentos produzidos.

Como afirma Gatti (2005, p.9), “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Desse modo, não era o caso de pôr à prova do grupo opiniões e/ou expressões particulares, tampouco expor em comparação diferentes experiências individuais, mas de compreender como e onde se encontram, se entrecruzam e/ou se diferenciam, apontando especialmente para suas relações com o conhecimento histórico e com o ensino de História.

Do ponto de vista operacional, fez-se necessário atentar para algumas regras: sobre o quantitativo dos participantes há divergências, mas os estudos indicam não ser interessante um número inferior a quatro nem maior que doze sujeitos, para que as discussões possam fluir de modo que todos participem; quanto às interações indica-se que as discussões permitam o aprofundamento das temáticas, não se restringindo, portanto, a uma entrevista grupal, mas a produção de experiências de trocas; e que a participação do moderador seja de forma a facilitar a discussão, com flexibilidade e menor intervenção possível, afim de que os resultados sejam qualitativamente significativos para a análise em questão. (GONDIN, 2003, p. 6)

Realizei dois encontros do grupo focal nas dependências de uma das escolas, agendados previamente conforme a disponibilidade de tempo das professoras. As atividades desenvolvidas seguiram um planejamento detalhado (APÊNDICE IV a, b). O tempo dos encontros fora bem diferentes: o primeiro teve uma média de 4h de duração tendo em vista a necessidade de explicar o que íamos fazer, os objetivos e a realização do exercício da *Colcha de Retalho*, sem contar o período necessário para que as pessoas se sentissem à vontade umas com as outras e assim, fossem construindo espaços de fala e escuta de forma tranquila e produtiva; o segundo encontro esteve próximo das 3h de duração.

Nestes encontros propus ao grupo o exercício de uma técnica intitulada *Colcha de Retalho*¹³. Esta tem sido utilizada em trabalho de grupo, por diferentes áreas do conhecimento, com objetivos delimitados pela própria natureza do trabalho, mas que apresenta, sobretudo, o interesse na subjetividade dos sujeitos ao expressar “em retalhos” narrativas pessoais, revestidas por aspectos da memória, da relação temporal – passado-presente-futuro – e das formas de ressignificação de suas experiências.

Pensada a princípio como elemento de motivação do grupo, a *Colcha de Retalho* pretendia apenas mobilizar diferentes expressões, individual e coletiva, sobre as

¹³ Confeccionar uma Colcha de Retalho (trabalho em *patchwork*) nos remete ao uso de variados tecidos, agulhas, linhas, tesoura e outros instrumentos. No entanto, para trabalhar com o grupo de professoras substituí o tecido por papel; agulha e linha por cola, fita adesiva e outros materiais que nos possibilitassem adequar o trabalho às condições do grupo, como por exemplo, a questão do tempo. Porém, isso não acarretou mudança no significado do trabalho, tampouco na sua feitura, mantivemos a autonomia, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade para e na expressão dos temas abordados.

temáticas discutidas. Ao longo do trabalho, esse exercício adquiriu outro significado ao inscrever no e pelo grupo relações entre vidas, saberes e expectativas.

Para Rizzo e Fonseca (2010, p. 147), a realização de um trabalho em *patchwork* inclui

as etapas de deixar-se afetar pelas multiplicidades de retalhos; poder abrir o corpo; viver o impacto estético que essas imagens causam; viver o estranhamento frente às diferenças; viver a tensão que esse confronto gera. (...) Assim também pode ser o processo de apreensão da vida. (...) Também implica abertura para novos retalhos, na potência de um trabalho que comporta o inacabado ou na consciência de um tempo que não é o cronológico, que pode dilatar-se entre passado, presente e futuro. Mas, para que tudo isso ocorra, é preciso de um corpo que una, que tome a agulha e a linha, e enfrente uma costura que, talvez, tenha que ser refeita, repetidamente refeita, até que possamos olhá-la e nos reconhecemos nela.

Nestes encontros, os objetivos, encaminhamentos da discussão e da confecção da *Colcha* foram planejados a partir das seguintes temáticas:

Quadro 02: Temáticas discutidas nos encontros do grupo focal

1º Encontro: Temáticas
<ol style="list-style-type: none">1. Minha história, tua história, nossa história. O que temos em comum e diferente? Onde nossas se encontram? Como se entrecruzam?2. Como vivemos, sentimos, aprendemos e contamos histórias?
2º Encontro: Temáticas
<ol style="list-style-type: none">1. Os saberes trabalhados nas aulas desenvolvem a aprendizagem histórica?2. Quais saberes são ensinados nas aulas de História? São eles relevantes? Por quê?3. Há outros que deveríamos ensinar? Quais e por quê?

Fonte: produção da pesquisa

Após a discussão de cada temática as professoras confeccionavam dois retalhos, um individual que expressava a ressonância daquela temática nas suas vivências, nos modos de ser, ver e sentir particulares e outro coletivo, onde eram

expressas as transformações que o grupo causava em cada retalho individual, apontando para o que foi partilhado, aceito e transformado entre elas. Essa atividade, sem sombra de dúvida, mobilizava o grupo e ao mesmo tempo em que representava um momento de distração, de prazer, de “brincar” com os desenhos, cores e formas, também suscitava certa inquietação sobre como expressar o *dito* ou o que gostaria/poderia *ter dito*, mas não o foi. Como expressar-se para além da oralidade, se considerarmos que esta já é uma atividade com a qual o professor mantém certa intimidade.

O trabalho da *Colcha de Retalhos* pretendia oportunizar escolhas, mostrar diferenças, exhibir diálogos, reconhecer identidades, produzir saberes. Nos encontros com o grupo, pude aproximar-me das suas histórias, envolver-me com suas ideias, relacioná-las com as suas práticas docentes, menos como efeito de comprovação entre o *dito e o feito* e mais como forma de ampliar o quadro compreensivo no qual me inseria como coparticipante das discussões e da construção da *Colcha*.

Compondo esta mesma perspectiva, tornou-se fundamental a atenção para os silêncios, para as atitudes de introspecção diante de algum tema em discussão, para a resistência ou negação expressas nas falas: “*não tenho nada a complementar sobre isso*”, “*não tenho o que dizer*”.

A análise do material coletado foi realizada a partir de uma triangulação entre as evidências capturadas, as categorias teóricas elencadas e os objetivos do trabalho. Os pares de categorias teóricas experiência/saberes docentes e saber escolar/saber histórico escolar, além da compreensão acerca da relação com o saber, orientaram a leitura dos dados empíricos produzidos por meio dos procedimentos metodológicos acima descritos, tais como: os depoimentos das entrevistas individuais, as evidências capturadas nas observações das aulas e no cotidiano escolar e, as discussões e atividades do grupo focal. Nesse exercício analítico foi possível cruzar ocorrências e/ou reorganizar interpretações já elaboradas, no sentido de responder as inquietações que me mobilizaram nesta investigação.



CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS: REVELANDO SUAS TRAMAS

*Montes de histórias de mulheres e fiapos,
Fios e linhas de todo tipo, ponto a ponto
Se tecendo e virando novas tramas.
(Ana Maria Machado)*

Na sequência da nossa criação, digo, da tentativa de compartilhar experiências e saberes para construirmos caminhos que acreditamos sejam os mais adequados para cumprirmos com a nossa “responsabilidade pelo mundo”, através do que nos compete como professoras de História, nos dispusemos ao diálogo. Lembro que já mencionei anteriormente, nas palavras de Thompson (1981) que esta é a atitude pela qual todo conhecimento é obtido, diria também, construído.

Neste texto, trago a baila cada uma das professoras e ao mesmo tempo o grupo de professoras, sujeitos da pesquisa. Aos *retalhos* singulares que expressam experiências pessoais, modos de ser e viver alinhavamos inquietações profissionais, concepções, práticas pedagógicas e outros elementos que surgem nos entrecruzamentos das experiências do grupo. Estas se vinculam às condições de suas possibilidades, materializam-se nas ações dos sujeitos que sofrem, alegram-se, sentem fome, tristeza, têm interesses e projetos, enfim, estabelecem relações de interação com outros sujeitos, no interior de um conflitivo contexto cultural.

Conforme Thompson (1981, p. 111), “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência”. Embora, esclareça-se que o autor não advoga o determinismo absoluto que guia as ações humanas tampouco comunga com ideias que tratam o processo histórico como algo previsível e controlável pelas estruturas sociais.

Objetivo, nesse momento, compreender como as experiências de um grupo de professoras configuram e se manifestam no fazer-se professora e no ensinar História.

Para tanto, este capítulo apresenta os percursos de cada uma das professoras. O foco da minha análise é o entrecruzamento das narrativas pessoais com os aspectos constituintes do tornar-se professora a partir do processo de socialização familiar e escolar vivenciado no tempo lento e longo da formação profissional docente.

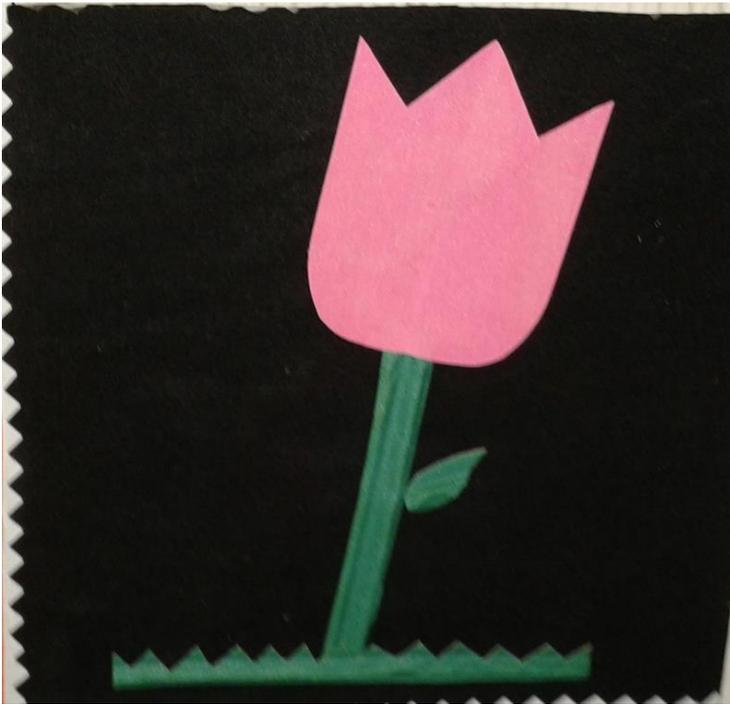
Para o exercício do entrecruzamento dessas experiências lancei mão de dois procedimentos metodológicos dentre os que foram utilizados no conjunto da investigação: a entrevista individual e o grupo focal. Assim, utilizei trechos dos relatos e das discussões realizadas no grupo sobre suas vivências, relações familiares, formação

escolar e convívio social, bem como sobre formação e atuação profissional, buscando estabelecer relações com seus modos de conhecer, ler e refletir sobre o saber histórico e o saber histórico escolar.

Essa opção metodológica baseia-se na compreensão da docência como uma atividade de interações humanas, situada no tempo e na cultura, detentora de saberes profissionais personalizados, o que significa dizer que não devemos reduzi-la ao aspecto da cognição dos professores, tendo que vista que

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. [...] sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas. (TARDIF, 2002, p. 265)

Desse modo, ao abordar as experiências de cada professora, trago as imagens dos retalhos individuais, elaborados nos encontros do grupo focal, que expressam parte da construção da *Colcha de Retalhos*.



ALINE

Eu tento até das situações que eu me sinto mais preocupada, que eu percebo que eu não sei o que fazer, eu tento tirar alguma lição boa, porque eu acho que é isso que vai me fazer crescer como pessoa. Então eu quis colocar isso, porque até quando o meu eu por dentro parecia todo preto, tem como eu encontrar uma tulipazinha lá dentro, uma coisinha boa para passar para os outros. Dá para florescer ainda, sempre dá.

(Encontro GF, 06/09/2011)

Figura 01: Retalho individual – Aline.
Fonte: produção da pesquisa

Aline é uma jovem, natural de Garanhuns, viveu sua infância em Palmeirina e hoje, depois de casada, reside em São João, municípios¹⁴ vizinhos a Garanhuns. Ela adora viajar e não esconde sua paixão pela Educação Infantil. Considera que “por mais que a vida pareça ser cheias de problemas, cheias de confusão, a gente sempre pode tirar algo de bom, até com as coisas ruins é possível aprender e é possível ter boas experiências” (1º encontro GF, 06/09/2011). Em vários momentos sua fala está sempre relacionada a uma experiência de superação, de transpor limites e de se ver em movimento. Remete sua postura e atitudes ao que lhe ocorreu na infância, um grave acidente que exigiu algumas cirurgias, longos períodos em hospital e o consequente afastamento de atividades rotineiras de uma criança de cinco anos, como brincar e ir à

¹⁴ Esses municípios integram a Microrregião de Garanhuns: Palmeirina possui uma população de pouco menos de 10mil habitantes e São João um pouco mais de 20mil habitantes, segundo o Censo de IBGE 2010. Cf. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_pernambuco.pdf

escola. Esse fato marcou profundamente sua forma de olhar a vida, principalmente, o significado de ser criança, pois passou por um período de muitos cuidados e novas conquistas.

Foi bem sofrido (...). Na volta para casa a minha recuperação foi muito lenta, eu passei muito tempo em casa (...). Eu achava interessante que eu lia muito, jogava jogos de tabuleiro, procurava outras brincadeiras pra brincar. Quando eu voltei a brincar todos diziam que eu era “café com leite” e eu odiava por que “café com leite” é apenas uma pessoa de figura decorativa, ninguém gostava de brincar, ninguém ia brincar, eu queira brincar igual a todo mundo e ai eu tentei conquistar meu espaço, achar alguma coisa que eu me identificasse e dar o meu melhor. Por exemplo, eu aprendi a pular corda e eu era a melhor em pular corda, todo mundo queria brincar comigo e eu nunca perdia, eu tentava superar a minha limitação para conquistar mais amigos, ganhar meu espaço, minha infância foi sempre uma busca de espaço (...). Para uma criança é muito difícil entender, mas minha mãe me ajudou muito, ela dizia que criança tem que brincar mesmo e meu irmão me ensinava tudo, era um irmão protetor, ninguém podia mexer comigo. (Entrevista, 05/05/2011)

Superando as dificuldades, Aline seguiu seus estudos. Aprendeu a ler quando estava em recuperação no hospital, com grande ajuda da sua mãe. Fez toda a sua formação escolar em escolas públicas. No ensino médio, cursou o Magistério e no ensino superior fez o curso de Pedagogia, concluindo-o no ano de 2004, na Universidade de Pernambuco (UPE – Faculdade de Formação de Professores), onde também cursou a pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha há três anos na escola onde realizei a pesquisa, lecionando em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, embora atue no magistério há quase 10 anos. Sobre seu processo de alfabetização, afirma:

A recuperação foi interessante, desde o começo eu já gostava de ensinar. Nesse tempo, eu já estava na alfabetização e já conhecia as letras e como no hospital eu ficava muito tempo sem fazer nada, lembrome que minha mãe comprava muitos gibis para mim e eu aprendi a ler no hospital com os gibis. Aprendi a ler no hospital com a minha mãe me ajudando a ler os gibis. Depois disso eu mesma fui buscando cada vez mais. (Entrevista, 05/05/2011)

Em relação à escolha da carreira docente Aline se reporta ao seu tempo de escola onde as interações eram potencializadas por meio de atividades em grupo e do incentivo de professores a atitudes de colaboração entre si.

todo mundo queria ficar no meu grupo de trabalho, eu me identificava em estar com muitas pessoas e ajudar, lembro-me de um professor da 8ª série que dizia, olha, quem sabe ajuda quem está com dificuldade e eu me sentia bem sendo útil, acho que isso me levou a ser professora, sentir que eu posso ajudar alguém. (Entrevista, 05/05/2011)

Sobre a opção e desenvolvimento da carreira docente, Tardif (2002) apresenta um conjunto de pesquisas que trabalha com as relações de temporalidade, com o processo de socialização em ambientes familiares e escolares e o desenvolvimento da carreira como experiências estruturantes das escolhas e dos saberes profissionais dos professores. Conforme os estudos de Raymond (*et al* 1993, *apud* TARDIF, 2002, p. 73), destaca-se que, “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Por outro lado, reconhece-se que essa contribuição também pode ser pela via da negação a um certo tipo de professor que não se deseja ser, tendo em vista as marcas de rejeição deixadas pela experiência vivenciada.

Nessa última direção ocorreu a experiência de Aline como aluna de História na escola básica, fato infelizmente, não muito raro nos relatos de estudantes e presentes nas experiências de três das quatro professoras, sujeitos desta pesquisa. Sobre as aulas de História, quando aluna, ela lembra que,

Era horrível, eu odiava história para mim era desenterrar os mortos, era tanta coisa antiga, antiga, não tinha nada a ver com a minha realidade, a professora era aquela mesmice... Abra o livro, leia o livro, responda o livro e só. E o trabalho era pesquisar os assuntos do livro, achava muito chato, detestava história, sempre. De História eu lembro isso. Eu gostava de Matemática, Português, os professores faziam eu me identificar. A professora de História era muito carrasca, não podíamos dizer nada, tínhamos medo dela. (Entrevista, 05/05/2011)

De diferentes modos, o papel do professor assume centralidade na experiência vivida. Para Aline, diferentemente da professora de História, os professores das disciplinas de português e matemática correspondem, em certa medida, às representações de um bom professor. Estabelecer relações de interação com os alunos e demonstrar responsabilidade para com suas aprendizagens através de estratégias didáticas adequadas ao grupo são considerados indicativos de competência profissional docente. Conforme Sacristán (1995, p. 74),

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Saberes expressos em situações de trabalho, no cotidiano escolar e, mais particularmente, nas ações de ensino no espaço da sala de aula são apropriados pelos alunos ao longo do tempo e configuram determinadas representações acerca da escola, de ser professor e do que significa ensinar e aprender.

Já graduada em Pedagogia e no exercício da profissão docente, Aline relata uma aproximação diferente com a disciplina História, em relação a quando era aluna. Devido à insuficiência do número de professores efetivos nas escolas as Secretarias de Educação de alguns municípios resolviam/resolvem o problema de forma mais imediata com a contratação de professores temporários bem como com deslocamento de outros para atuarem em diferentes áreas, em muitos casos, independente da sua formação inicial.

Assim aconteceu, Aline foi chamada para dar aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme relata, essa experiência, a princípio assustadora e difícil transformou-se em um desafio, pois embora insegura com o trabalho a realizar diante da especificidade do tratamento dos conteúdos históricos nos referidos anos, estava certa quanto ao que não poderia fazer: repetir com os seus alunos a mesma experiência escolar que teve com a disciplina História.

Como ensinar uma coisa da qual não se gosta? Como conhecer mais sobre História para além do que se estudou na escola? Como ensinar história diferente do modo como aprendeu? Como promover um diálogo entre os alunos sobre um tema histórico? Foram os questionamentos de Aline naquele momento. Fez-se necessário então procurar algumas “saídas” para “agir na urgência”.

Eu aprendi a gostar de história depois que meu irmão fez história, fez faculdade de história, então ele trazia livros, contava as coisas que aprendia resgatando a história. Então eu comecei a ouvir o que ele tinha pra me dizer, a ver filmes com ele que falavam sobre a guerra, sobre nazismo, sobre o fascismo. Ai surgiu a oportunidade de dar aulas de História do 6º ao 9º anos, era um contrato e eu tinha que ensinar história. Eu parei e pensei, e agora? O que eu vou fazer? Dar aula de uma coisa que eu não gosto. Daí comecei a estudar para dar aulas de História, peguei livros que a escola usava, livros didáticos que a escola tinha, a escola tinha uma biblioteca muito grande, então eu pegava outros livros, a levar para casa, comecei a pesquisar na internet, estudava os assuntos para dar a aula, e ai eu aprendi a dar aula de história estudando história. (Entrevista, 05/05/2011)

Sobre as estratégias didáticas e como seria ensinar história, Aline recorda

Trabalhava os assuntos com os alunos, promovia debates, procurava ver os dois lados, no 9º ano trabalhamos um debate sobre a primeira guerra e outro sobre a segunda guerra. Eles pesquisavam, fazíamos debates, um grupo ficava com o que foi “bom” na guerra o outro com o que foi “ruim”, e eles tinham que defender o seu lado. Eu queria que eles se colocassem naquele contexto para dar uma... para explicar... e eles tentarem analisar como aquilo se passou. (...) Acredito que se eu tivesse que dar aulas de História sem refletir, sem estudar, acredito que teria sido igualzinho as minhas professoras de história, muito chato, mecânico. O querer buscar algo diferente na história deu um resultado bom. (...) Eu comecei e depois disso eu voltei para os anos iniciais do ensino fundamental. E eu comecei a ensinar história de primeira a quarta série já com outro olhar, não era o mesmo de antes. Eu achava que era só aquilo, lembrar das coisas do passado, decorar as datas, os fatos e só, mas eu comecei a ver por outro olhar e melhorou pra mim. (Entrevista, 05/05/2011)

A partir dessa experiência Aline apresenta elementos para refletirmos sobre a constituição dos saberes docentes e sua mobilização em situação de trabalho: primeiro,

a preocupação do professor com o saber disciplinar e como estabelece relações entre os diferentes saberes; segundo, as contingências da prática remete o professor a busca de fontes diversificadas para aquisição de conhecimentos, como leitura de variados gêneros textuais, o cinema, a internet, a troca de experiências com outras pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de posturas, atitudes e habilidades; terceiro, o caráter temporal dos saberes profissionais do professor expresso pelas marcas desejáveis ou indesejáveis registradas pela memória.

A respeito do saber disciplinar destaca-se que a professora alia duas preocupações: como ensinar uma disciplina da qual não “gostava” e sobre a qual não tinha o saber específico advindo da formação profissional para ensiná-la? A relação de indissociabilidade do saber da ciência de referência e do saber escolar é reiterada nas preocupações dessa professora, para quem era necessário saber história para ensiná-la, ainda que este não fosse o único saber responsável pelo trabalho a ser realizado. A pertinência desta preocupação recai no que Miranda (2007) adverte sobre a falta de familiaridade com o estatuto teórico-metodológico da ciência histórica por parte das professoras sem formação específica, embora reconheça que não aja significativa ausência de conhecimentos quanto à disciplina quando se reportam às dimensões da tradição institucional e curricular, bem como reconhece a diversidade dos espaços e das fontes nos quais aspectos significativos do conhecimento histórico possam ser apreendidos.

Assim, o caráter contingente da experiência vivenciada imprimiu como solução a busca do conhecimento através de outras fontes, suportes e meios. Desse modo, a professora transformou suas relações de exterioridade com estes saberes em “relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 54).

A relação estabelecida por esta professora entre os saberes disciplinar e pedagógico reitera a natureza compósita dos saberes docentes e o grau de centralidade dos objetivos educativos no trabalho do professor, ou seja, é para as situações de ensino que se voltam todos os seus esforços, conforme o estabelecido como mais significativo para formação dos alunos.

Como professora de História do 9º ano o mais significativo naquele momento era aproximá-los do conhecimento histórico, construir uma atitude de participação nas atividades de pesquisa e nos debates e, desconstruir a imagem de uma disciplina centrada na memorização de fatos ao implementar uma prática voltada para a compreensão do processo histórico, ainda que a tentativa de fazer os alunos “analisar como aquilo se passou” resvalasse para uma narrativa de versão única da história ou para uma história construída na luta polarizada entre o bem e o mal.

Não obstante a experiência acima relatada apresentar um contexto de carência de um quadro docente que atenda as necessidades educacionais da realidade em estudo e, infelizmente, não representar um caso de exceção da realidade brasileira, chama-se a atenção para o papel significativo que assume a formação inicial na constituição dos saberes profissionais dos professores, tendo em vista essa formação tratar dos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e colocá-los em diálogo com o conjunto dos saberes sociais e culturais dos professores construídos ao longo da sua trajetória de formação pessoal.

Esse aspecto expressa a exigência da qualificação do diálogo entre os campos da História e da Educação sob pena de fragilizar a formação inicial do professor, seja num ou noutro campo e, conseqüentemente o entendimento do caráter formativo da história ensinada e da docência como prática social.

No que diz respeito ao trabalho com o ensino de História considero que nos colocamos diante do desafio de superar o que Gauthier (2006) chamou de *um ofício sem saberes e um saber sem ofício* para construirmos *um ofício feito de saberes*¹⁵.

¹⁵ Ao propor a possibilidade de existência de “um repertório de conhecimentos” específicos ao trabalho docente, capaz de dizer sobre si mesmo e tornar público o que se considera inacessível dada a sua tamanha complexidade, Gauthier (2006, p.28) chama a atenção sobre o que considera um duplo erro: “basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no ‘bom senso’, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério”; e, “não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”. Este autor advoga em favor da profissionalização do ensino por meio do conhecimento e da explicitação dos saberes da *ação pedagógica* validados cientificamente e socialmente, ou seja, um conjunto de saberes generalizável em certa medida e considerado pertinente em relação às dimensões ética e política da ação de ensinar, que não permita a identificação do trabalho do professor exclusivamente a sua capacidade e individualidade,

Esta mesma experiência nos aponta outros aspectos substantivos da constituição e mobilização dos saberes docentes em situação de trabalho. Ao expressar seu desejo de buscar algo diferente na história, Aline refere-se a não transformar sua aula em uma atividade de “desenterrar os mortos”, expressão utilizada para narrar suas lembranças como aluna de História, na escola básica. A realização de debates e um tipo de júri simulado como estratégias didáticas em sala de aula buscava fomentar a leitura de diferentes materiais, para além do livro didático do qual dispunham os alunos e exercitar o hábito da discussão sobre o que estava sendo estudado, através do qual podia explorar atitudes de escuta, a capacidade de argumentação e o respeito às opiniões divergentes. Tais estratégias eram pensadas sob a justificativa de atribuir sentido à experiência escolar vivenciada por aqueles adolescentes na disciplina de História, pois gostaria que eles aprendessem muito mais do que apenas *abrir o livro, ler o livro e responder o livro*, como ela fazia quando estudante.

As memórias sobre estudar História em sua época de aluna estavam associadas a marcas indesejáveis que orientavam para uma experiência de fazer-se professora e de ensinar História diferente daquela vivenciada em sua fase pré-profissional. Isto significa que o movimento de reiterar ou de modificar práticas apreendidas em diferentes lugares e através de diversas fontes ao longo da formação, reforça a temporalidade como algo estruturante do trabalho do professor. Ao se reportar a “inscrição no tempo” como aspecto imprescindível para compreensão da genealogia dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 67) afirma que,

Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memórias. [...] Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

tampouco nos faça “perder de vista a complexidade da realidade escolar, complexidade essa que não poderia caber num enunciado geral, mesmo que fosse científico”. (p. 351)

Assim, a permanência de crenças, imagens e ideias produzidas em um longo tempo de formação, que em certa medida configuram um “Eu profissional”, estava sendo questionada por esta professora – sujeito de sua prática, produtora de saberes – ao transformar experiências cristalizadas e reproduzidas comumente no cotidiano escolar. Assim, podemos entrever na sua atuação uma *experiência modificada* como nos propõe Thompson (1981), que implica em reconhecer através da ação humana a reflexividade dos sujeitos, sua criatividade e capacidade em repor continuamente o movimento da história. Desse modo, podemos pensar nesta experiência com o ensino de História, como uma ação situada socioculturalmente, projetada a partir da relação com o outro e em direção ao que se pretende/deseja como sociedade.

Ao reconhecer que a escolha e a atuação na carreira docente sofrem influências significativas do aprendizado lento, adquirido em diferentes contextos, sobretudo o escolar, é possível afirmar que a influência da professora de História para a formação profissional de Aline não seguiu pelo exemplo da positividade e reprodução, mas da negação e superação.

RAFAELA

Esse meu retalho eu fiz a base dele verde ondulado, por quê? Porque por mais prática e experiência que a gente vem adquirindo diariamente, a gente sempre parece uma fruta verde, todo dia a gente está



assimilando, aceitando, adquirindo, novos aprendizados, novas informações, e que irá acrescentar em nosso cotidiano. Daí eu fiz a borda do retalho, cada borda de uma cor, e uma delas sem borda, eu coloquei o amarelo que está representando a alegria de está na ativa, proporcionando momentos bons, momentos de conversas/discussão sobre qualquer assunto. Eu coloquei uma borda azul representando a ânsia de querer chegar a um ponto comum em qualquer questão que a gente venha a ter em grupo e essa borda vermelha, é quando a gente consegue de fato amadurecer a ideia, amadurecer..., e fiz a porta bem ali... com alguns detalhes bem coloridos, que é uma porta que estará com uma tranca, com uma fechadura dourada, como se fosse uma abertura de ouro pra adquirir novas experiências e com essa nova experiência a gente tem ai... uma luz dourada, de muitas informações, de muitas... muitas sabedorias adquiridas, de vários assuntos. Foi isso.

(Encontro GF, 06/09/2011)

*Figura 02: Retalho individual – Rafaela
Fonte: produção da pesquisa*

Rafaela fez toda a sua escolarização em escolas da rede privada do município e se considerava uma boa aluna, responsável, estudiosa, sempre disposta a ajudar colegas e vizinhos com dificuldades nos estudos. Inclusive, é dessa experiência que ela atribui os primeiros indícios de querer ser professora, além da convivência com familiares, tias e primas que exerciam a profissão. É natural e reside em Garanhuns. Casada, sem filhos, demonstra uma forte ligação familiar. Professora há seis anos, trabalha na área rural do município no período da manhã, em uma sala multiseriada¹⁶e

¹⁶ Sala multisseriada atende crianças em diferentes processos de escolarização e faixas etárias variadas, em um mesmo espaço físico.

à tarde na área urbana, na escola onde realizei as observações das suas aulas. Em relação a tornar-se professora, ela afirma:

Eu me tornei professora acho que era ... Eu tive uma paixão muito rápida por advocacia, mas sempre eu estava ali, dando aula de reforço, ajudando os primos quando pequena, acho que na 3ª ou 4ª série. (...) Quando faltava professor, então acontecia, fulana vai ali, substituir tal professor. Eu pegava uma sala de infantil. Mas sempre gostei, tenho algumas tias e primas, professoras e eu acredito que de forma involuntária... mas assim, gosto demais, não trocaria minha profissão por nenhuma outra, nenhuma. (...) Eu fiz pedagogia. Eu estudei toda minha vida em rede privada, no segundo ano, por opção quis prestar vestibular pra Pedagogia, consegui passar, mas não pude assumir a faculdade porque ainda não tinha terminado o ensino médio. Então no terceiro ano eu fiz novamente, passei novamente e assumi. (Entrevista, 17/05/2011)

Assim como a experiência de Aline, tornar-se professora para Rafaela dizia respeito a um certo interesse em estar/cuidar das pessoas. Não foi uma escolha racionalizada, baseada em critérios econômicos ou de empregabilidade, embora estes sejam muito utilizados como definidores na escolha da carreira docente na realidade do município. Ser professora correspondia aos vínculos familiares e a realização de uma atividade ligada às interações humanas. O processo de socialização vivenciado por esta professora reitera a contribuição das pesquisas que apontam a história pessoal e social¹⁷ como experiências que possuem forte influência na escolha da carreira docente.

A trajetória escolar de Rafaela é marcada por grande atenção aos estudos, o que lhe rendeu uma escolarização sem grandes dificuldades e com boas recordações de professores e amigos, cujos laços perduram até hoje. Até o final do ensino fundamental suas memórias da escola são

¹⁷ 17 Cf. Tardif (2002). Capítulo 2, *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, apresenta um conjunto de pesquisas que analisam os saberes docentes e a sua profissionalização a partir das relações temporais instituintes da opção, formação e desenvolvimento da carreira. Sob diferentes aspectos os estudos ressaltam que os saberes profissionais dos professores são temporais, são construídos ao longo da sua formação e configuram – ao passar do tempo – um tornar-se professor; assim, a construção identitária encontra-se no fazer-se professor, continuamente no contexto do trabalho.

Acordar 4 ou 5 horas da manhã para estudar nunca foi dificuldade pra mim, sempre foi uma constante, até gostava muito. E fiz amigos no fundamental até a 4^ª série, alguns eu reencontrei quando fui fazer a quinta série e concluímos até a 8^ª série, temos laços de amizade até hoje. A maioria deles está fora da cidade, mas a gente se comunica. (...) Ah, as professoras? Eu tenho lembranças de três professores, a de português, a de inglês e o de matemática. (...) Acho que esse entrosamento que eu tenho com a minha turma era o que a minha professora tinha conosco. A gente chupava o doce, mas na hora de tomar a bala... de chamar atenção, de aconselhar, eles faziam isso. Então nós não tínhamos um professor, tínhamos um amigo para o que precisássemos. Que sempre a gente se encontra, se abraça, foram pessoas que me marcaram demais.

A escola representa um espaço de sociabilidade, vivenciado intensamente por esta professora, inclusive no ensino superior. Ao ser indagada sobre um fato marcante na sua vida escolar, ela recorda com tristeza: “ao terminar o ensino médio com aquela turma que vinha há muito tempo, nós éramos uma família, a despedida foi horrível, porque nos dá conta de que não íamos ter mais no dia a dia, aquele encontro de amigos”. (Entrevista, 17/05/2011)

Quanto ao professor, este é alguém que estabelece uma relação de companheirismo com os alunos, que dá conselhos e acompanha suas trajetórias pessoal e escolar. Esta imagem de professor ideal estar presente nas memórias de Rafaela como estudante e torna-se exemplo a ser seguido na sua atuação futura como docente. A imagem do professor como alguém que cuida, que se considerada corresponsável pela formação do outro não está dissociada da autoridade que lhe compete à função de ensinar. À mesma relação de atenção e carinho ligam-se atitudes que revelam tal autoridade, como aconselhar, chamar a atenção, orientar.

Assim, o exercício da autoridade vivenciado em seu processo de escolarização será seguido posteriormente na vida profissional, pois para ela reveste-se do sentido de “responsabilidade pelo mundo”, como nos ensina Arendt (2007, p. 239): “Face à criança, é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”. No relato baixo Rafaela revela:

Parte dos meus alunos é de comunidades muito pobres, que possuem pais e mães presidiários, alguns trabalham para manter a casa, outras já tiveram que bater na FUNDAC com o falecimento da mãe, com pai alcoólatra, então são fatos que marcaram de uma forma muito forte a vida deles, de uma forma negativa, então entender o que foi que eles conseguiram aprender com isso, por que eles amadureceram de forma involuntária com isso e tentar fazer com que eles vivam a idade deles, porque eles levam uma vida de pessoas com responsabilidades bem superiores, sem brincadeiras, sem sonhos, eles não têm sonhos (...) André mesmo perdeu os pais quando tinha quatro anos e ele apresentou uma atitude agressiva, a gente teve que conversar muito com ele, é sempre a questão do respeito, do limite e de aceitação, porque é como eu já tinha dito, *eles têm em mim uma amiga não uma professora*, então eu tenho que fazer o possível para que eles se aceitem, pois a história é deles é muito complicada (Entrevista, 17/05/2011).

Ao fazer-se professora, assumindo a responsabilidade por seus alunos, Rafaela se insere nas complexas relações de interação com o outro, para com o qual se sente responsável e, em meio a uma certa confusão entre o que possui como exemplo de “ser professor”, as representações construídas e atribuições assumidas estabelece uma linha divisória entre ser amiga e ser professora. Por que essa diferenciação para alguém que conviveu com professores amigos, como relata em parte das suas experiências escolares? Se autoridade e afetividade fazem parte da mesma relação de cuidar do outro, o que essa professora estaria considerando ao escolher ser *amiga* e não *professora* dos seus alunos? O que mudou nessa imagem? Outras representações cristalizaram-se ao longo do tempo?

Esses questionamentos nos remetem a construção temporal do trabalho docente e para compreender em que medida os professores *aprendem seu ofício antes de iniciá-lo* (TARDIF, 2002, p.79, grifos no original) e o transformam ao longo da carreira, retomo a experiência de Rafaela em relação às mudanças na sua escolarização e particularmente, no que diz respeito a ensinar e aprender História.

Quando eu fui parar num colégio maior eu senti um “baque” muito forte, até então eu só estudava uma ou duas páginas, até a quarta série a metodologia empregada era diferente, aí os professores da quinta série em diante eram muitas páginas para estudar, mas não tinha aquela aula envolvente. (...)

Os professores de 5^a a 8^a levavam tudo no banho-maria, na brincadeira e às vezes quando colocava uma besteira, o professor esquecia a aula. Tinham equipamentos e materiais, tinham sala de vídeo, mas a gente não usufruiu. (...)

Quando cheguei no primeiro ano eu tive um “baque” em história, porque o professor era ditador, militar mesmo, não respeitava nenhuma opinião, era áspero, grosso, até pra falar... eu nunca gostei de história, me bloqueou, eu não conseguia, ele não aceitava, porque até para falar, quando ia dar uma sugestão eu suava e tremia, então até o terceiro ano tive este professor. (...)

Durante todo o ensino médio. E daí no primeiro ano eu sofri demais, ficava com muito medo, toda a turma, de dar opinião, será que ele vai aceitar? Será que não vai? A avaliação ele nunca mostrou pra gente, a gente não sabia se tinha se saído bem, a gente não tinha como discutir com o colega se a resposta estava certa ou errada, então era muito complicado. No segundo ano eu estava mais adaptada, então consegui fazer direito e o terceiro também, mas em história não tive aquele professor bacana, nunca tive uma aula diferenciada. (...)

Todo, todo, todo dia era o mesmo, ele falando da hora que chegava a hora que ele saía, raramente a gente falava alguma coisa. (Entrevista, 17/05/2011)

“*Ter um professor bacana*” parece ser esta a chave que direcionava Rafaela para a escolha de ser *amiga* e não *professora* dos seus alunos. Conforme o relato, suas experiências modificaram-se de acordo com os níveis e os contextos escolares e junto com elas as representações docentes que marcaram sua atuação profissional.

Assim, aprendeu pela negação das experiências vivenciadas com seus professores da 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, atualmente 6^o ao 9^o anos, que para assumir com autoridade e afetividade o cuidado com o outro não podia levar “*tudo em banho-maria, na brincadeira*”, pois ainda que em alguns momentos ter professores brincalhões tornasse a convivência agradável e as relações menos hierárquicas, faltava a responsabilidade com a natureza específica da sua função, quando por alguma *besteira o professor esquecia a aula*. Nesse sentido, Rafaela considera a função atribuída à escola semelhante ao que afirma Arendt (2007, p. 246-247), “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”.

Ao mesmo tempo em que ressalta a importância de um professor ser companheiro e estabelecer relações de interação com seus alunos considera que isso

não pode acontecer em detrimento da aprendizagem, do compromisso ético do profissional docente em cumprir com a atividade de ensinar, embora tal atividade não se restrinja aos objetivos prescritos de forma generalizada para todos os alunos, pois precisa ser situada no contexto das experiências dos sujeitos que a realiza. Em linha oposta, sua escolarização no ensino médio também contribuiu para tornar-se professora.

Chama atenção mais particularmente esta experiência por relacionar-se a atitudes de autoritarismo do professor de História que produziram sentimentos de opressão e medo e, por conseguinte, levaram a ação de esquecimento por via da negação em suas experiências futuras. Ansart (2004) ao tratar sobre a história dos ressentimentos distingue quatro atitudes que atravessam a memória individual e as memórias coletivas, entre elas, *a tentação do esquecimento*:

Por mais diversos e contraditórios que tenham sido os sofrimentos de cada um pode-se afirmar que o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos aferra-se bem menos às lembranças dos ressentimentos. Os fatos organizados em uma cronologia têm a simplicidade do inelutável, pois já passaram, enquanto os ressentimentos são extremamente mais incertos, quando não mais vividos e sentidos. (...) Somos levados a isso, salvo exceção, pelo próprio movimento de nossas novas experiências (p. 31)

Nesse sentido, como professora, Rafaela esquece-se desses ressentimentos por não reproduzi-los em ação com outros sujeitos, embora seja capaz de rememorá-los quando solicitada. Portanto, é possível que o fato de na disciplina *“história não [ter tido] aquele professor bacana, nunca [ter] uma aula diferenciada”* tenha contribuído para a construção da separação entre *ser amiga e ser professora*, sobretudo nas aulas de História. Sua opção diz respeito a uma prática docente que integre os aspectos afetivos e cognitivos na responsabilidade com a formação dos alunos.

JOSY



*Bom eu coloquei um fundo vermelho, porque para mim representa a vida, a paixão que eu sinto pela vida, e eu sou apaixonada pela vida, tudo que eu faço eu gosto de fazer bem feito. Eu nunca me arrependo, nunca, de nada que eu faço, só do que eu deixei de fazer, e ali nessa paixão toda na minha vida, que eu representei meus dois filhos que são as estrelas da minha vida, as flores que são as flores dos meus alunos que eu faço brotar, e as nuvens que são... eu mais ou menos tentado dá uma sombra para todas aquelas pessoas, e um pontinho preto ali representa as pedras no meu caminho e também meu time de coração que é o Sport.
(Encontro GF, 06/09/2011)*

Figura 03: Retalho individual – Josy
Fonte: produção da pesquisa

Josy é uma jovem mulher, mãe de dois filhos, também natural de Garanhuns e reside na mesma cidade. Passou por um processo recente de separação. Apresenta muita determinação e ao mesmo tempo serenidade diante das dificuldades. Refere-se a uma história de conflitos com a sua mãe, sobretudo durante a adolescência, tal era seu grau de autonomia e desejo de independência. Fez grande parte dos seus estudos em escola privada. Era bolsista em um dos colégios mais tradicionais da cidade e diz ter sido uma aluna “terrível”, porque não aceitava as regras, tampouco gostava “daquele povo (as meninas)” de narizes arrebitados. Apresenta uma postura altiva, de responsabilidade por si e pelos outros. Ora se porta com muita alegria e entusiasmo, brinca sobre os cuidados com sua aparência e reivindica maior atenção dos professores com a sua imagem, pois esta é sempre associada ao cansaço e descuido;

diz que, particularmente não gosta de ver suas colegas no ambiente do trabalho com sandálias, tipo chinelos ou mal vestidas, pois isso não tem a ver só com baixos salários, mas com autoestima e acaba construindo uma determinada imagem social da categoria. No grupo, Josy também apresenta momentos de introspecção, permanecendo silenciosa. Leciona há 12 anos. Sobre sua escolarização e início na carreira docente, relembra:

Eu estudei o fundamental em escola particular porque ela(mãe) trabalhava e eu era bolsista. Depois ela me obrigou a fazer magistério, porque eu não queria. Ela dizia: - aqui em Garanhuns só tem dois empregos, duas profissões, enfermeira ou professor, escolha! Naquela época ela mandava. Fiz no Instituto Presbiteriano. Foi bom, mas eu não queria ser professora. Queria ser qualquer outra coisa, menos professora. Só que ai antes de terminar, no último ano, a dona de uma escolinha particular que era muito amiga da minha família me chamou, eu não trabalhava e fui, comecei a pegar gosto pela coisa, mas ai ela pagava muito pouco, era uma escola pequena, foi ai que eu comecei a procurar outras coisas, comércio, indústria.

Diferentemente das duas professoras Aline e Rafaela, Josy não atribui às suas experiências de socialização familiar e escolar a definição da carreira profissional docente, ao menos não como influências que foram construindo a ideia de ser professora, pois tal definição pela formação no magistério ocorreu a partir da decisão imposta pela autoridade materna, *“naquela época ela [mãe] mandava”*, baseada no critério de empregabilidade, pois afirmava que ser professora ou enfermeira garantia melhores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho no município.

A atuação como professora de uma pequena escola, logo após a formação no magistério, em curso de nível médio, produziu um sentimento de insatisfação, tendo em vista a baixa remuneração, e sua posterior saída desse campo, durante alguns anos.

A passagem por outras atividades deixaram experiências frustrantes, sobretudo no que diz respeito às relações humanas, como relata no fragmento abaixo:

Aí sai para o comércio, do comércio fui para a indústria, passei uns três anos e também não gostava muito, quando eu não gostava eu mudava de lugar. Fui trabalhar numa clínica de coração, também me aborrecia com as pessoas pela falta de companheirismo, com a falta de ajudar. Eu

sempre procurava as pessoas que se entendessem, se ajudassem e não gostei. Fui para o comércio de novo, passei três anos numa loja e também detestava o jeito como as pessoas tratavam os vendedores, principalmente as pessoas ricas. Olham de cima para baixo, como se fosse só um empregadinho qualquer. Isso começou a me desgostar e fazer eu não gostar mais da minha função, aí voltei pra educação. (Entrevista, 26/05/2011)

A ausência de relações solidárias, de companheirismo e ajuda entre as pessoas vivenciadas nas experiências profissionais fora do âmbito da educação parece justificar a volta de Josy a profissão docente, levando-me a inferir que considera as interações humanas o fundamento da profissão que desejava exercer. A experiência de vida tornou-se assim, elemento estruturador do seu retorno e permanência na carreira docente, pois como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 267-268),

Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestiário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo de trabalho. (...) Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes.

Ainda que o processo de escolarização não tenha exercido influência direta na escolha da carreira docente, o fato de Josy reiterar constantemente a necessidade de a escola trabalhar a partir das experiências socioculturais e familiares dos alunos destacando a importância de tudo que nela é estudado para suas vidas, advém da experiência como estudante. Pois durante um longo período, sua relação com a escola foi bastante difícil, não havia identificação e correspondência entre suas histórias pessoais, problemáticas e expectativas com o que era trabalhado na escola tampouco com a forma como esta se relacionava com as questões da sociedade para além do regime de convivência estabelecido intramuros. O problema vivenciado na família, com a separação dos pais, por outro lado, exacerbava e até justificava atitudes de intolerância àquele contexto e conseqüente rebeldia.

Eu estudava no colégio das freiras eu aprontava muito, entrava no sítio para pegar frutas e não podia, todos os dias eu estava de castigo (...)

Mas assim, até por conta da separação dos meus pais, eu tive até tratamento com o psicólogo e tudo, que diziam que era uma forma de chamar atenção, então eu era muito danada, fazia tudo que eu pudesse de errado, eu queria fazer, só queria fazer o que fosse errado. As freiras só faltavam enlouquecer comigo e minha mãe também, que todo dia era um recadinho, porque eu estudava de graça, porque eu tinha que ter mais cuidado, que tinham que me dominar, porque eu estudava de graça e eu não podia fazer tudo que eu fazia, tudo que eu pintava, batia nos outros, tomava o lanche dos outros, todos ricos, uma criança pobre no meio de filhos de advogados, juizes, não dava certo, porque eu era muito danada e não aceitava desaforos. (...)

Primeiro que minha mãe trabalhava muito e a gente ficava só em casa com uma menina que tomava conta e eu não gostava, não queria, não tinha a menor vontade de estudar, só gostava de brincar, a gente sempre passava as férias no sítio, final de semana ela mandava a gente pro sítio e tudo, e minha vontade... Só pensava no sítio, em subir nas árvores, essas coisas. (Entrevista, 26/05/2011)

Dois aspectos saltam aos olhos em suas experiências: primeiro, o conflito da convivência na escola com um grupo social que não correspondia ao seu, tornando claro, aos olhos de uma criança, a dureza da desigualdade e a necessidade de criar estratégias de lutas/resistência para sobreviver num contexto com o qual não se identificava e ao qual claramente não pertencia. A tensão presente no processo de escolarização de Josy recai sobre a totalidade do contexto cultural e marca as relações dos sujeitos com as instituições¹⁸; segundo, a situação de separação dos pais e o seu distanciamento da figura paterna, com a qual possuía forte ligação, provocaram-lhe atitudes de rebeldia, sobretudo em relação aos estudos. O fato de ser aluna bolsista em uma grande escola privada, devido ao trabalho exercido por sua mãe, fazia da escola o lugar ideal para pôr em prática ações que confrontassem mais diretamente a autoridade materna. Conforme relata, a situação em relação à escola foi resolvida quando seus pais decidiram retomar o casamento.

Então chegou um certo tempo, que eu já tinha uns 11 anos e meus pais voltaram, então eu mudei da água pro vinho. (...) quando eles voltaram aí mudou completamente, eu era boa em tudo, eu sabia tudo e era como

¹⁸ Cf. OLIVEIRA, FILHO FARIA e BERTUCCI, na obra *Edward P. Thompson: História e Formação* (2010) apresentam as possibilidades do uso da obra deste historiador inglês, da tradição historiográfica da História Social, para pensar a história da educação no Brasil.

se eu tivesse aprendido tudo que eu não aprendi na 1ª à 4ª série. Eu só tinha notas vermelhas, dificilmente eu tinha uma nota azul, quando eles voltaram eu mudei completamente, eu passei a ser a melhor aluna da sala, primeiro lugar sempre... E daí foi até eu terminar o magistério fui sempre a primeira aluna, a melhor em tudo. (Entrevista, 26/05/2011)

Embora Josy não faça referência específica à forma como os professores tratavam sua convivência em sala de aula e as questões relativas à sua aprendizagem, ela deixa transparecer a ausência do diálogo, no que diz respeito a uma orientação baseada em relações interativas com os alunos e contrariamente, a presença constante do controle das suas ações quanto ao atendimento às normas escolares. O acompanhamento dos alunos centrava-se na verificação do cumprimento das obrigações e conseqüentemente na manutenção da harmonia e bom funcionamento da escola. Conforme expressa Josy, a mudança de atitude em relação ao comprometimento com os estudos é atribuída exclusivamente ao retorno da vida conjugal dos seus pais, uma vez que em suas memórias não há registros que indiquem uma atuação significativa da escola nesse processo de mudança.

No desenvolvimento da atuação docente, ao reportar-se às suas experiências, Josy aponta problemáticas intrínsecas às relações humanas mais gerais na atualidade, como por exemplo, as relações familiares, a exacerbação do individualismo e a importância da aparência em detrimento do conhecimento das histórias das pessoas, “o que tem por trás” de cada um. Ela considera como função da escola voltar-se para a vida dos alunos, afinal são eles que importam, e acredita que cabe mais especificamente à História trabalhar com o sentido das “coisas” na vida deles – os alunos.

(...) como é importante a história e a história da vida deles, que se a gente der sentido à vida deles numa simples atividade para eles já passa a ter outro significado (1º encontro do GF, 06/09/2011)

A professora traz à tona a preocupação com os sujeitos da aprendizagem, seus alunos, destacando a importância dos recortes operados tanto pela escola, na

dimensão da seleção cultural realizada pelo currículo¹⁹, quanto pelo professor na organização e definição das abordagens das temáticas a ser exploradas em sala de aula. Imbricados nesse movimento de seleção e recortes encontram-se os valores, os princípios éticos e as singularidades dos contextos escolares que representam a dimensão axiológica do saber escolar.

Monteiro (2007) destaca a partir do trabalho de Develay (1990), que o processo de axiologização na composição do saber escolar é de fundamental importância tendo em vista expressar os valores compartilhados por uma sociedade, que não se encontram apenas na transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares tampouco no uso de métodos de ensino, mas também nos processos de seleção dos conteúdos a serem ensinados.

O espaço das aulas de História é para Josy o lugar de trabalhar com a dimensão política da sociedade, entendida como a compreensão da responsabilidade social de cada um. Esse trabalho é imprescindível em todos os níveis da educação, articulado à proposta pedagógica vivenciada na escola, aos temas dos livros didáticos e ao nível e idade dos alunos.

Essa opção apresenta-se como a única forma de a escola assumir sua responsabilidade em educar, sem ter que abrir mão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas principalmente, sem reduzir a formação dos sujeitos à apreensão destes conhecimentos.

Sua história de vida constitui assim, de forma significativa, ao longo do tempo, seu processo de tornar-se professora e ensinar História.

Ainda que suas lembranças sobre a professora de História não sejam indesejáveis, pois afirma que “sempre gostava das aulas de História e Geografia. E essa professora de História que a gente tinha (...), todo mundo adorava ela” (Entrevista, 26/05/2011), relata que aprender História dependia de exercícios sistemáticos de arguição, cópias extensas de textos transcritos do quadro-negro, longas exposições – *ela [a professora] falava bastante* – e leitura e resposta de questionários.

¹⁹ Cf. FORQUIN, J. C. (1993); GOODSON, I. (2011).

Tais experiências, vivenciadas de forma sistemática nas aulas de História não se coadunam com as perspectivas que Josy destaca para trabalhar essa disciplina com seus alunos. No entanto, o que apresenta de significativo em sua relação com a disciplina História como aluna, não são as rotinas e práticas realizadas, mas os vínculos criados entre a professora e seus alunos, expressos pela afetividade e autoridade.

O uso dos métodos acima referidos, associados a um conjunto de informações históricas baseadas em fatos canônicos, cronologicamente encadeados são compreendidos por Josy como uma prática comum a esta disciplina, realizada por muitos professores até hoje, e que, portanto, se justifica por alguns dos elementos encontrados por Miranda (2007) em sua pesquisa acerca do ensino de História nos anos iniciais, quais seja a permanência da tradição curricular que ocorre no lastro da institucionalização e desenvolvimento histórico da disciplina.

Isto significa dizer que a ressignificação de práticas vivenciadas nos processos de socialização pessoal e escolar pelos futuros docentes não é direcionada apenas pelo desejo da negação das experiências vividas, mas se dá pela reflexão na e sobre novas práticas instituídas a partir das intenções educacionais e das demandas socioculturais dos sujeitos com os quais o ensino-aprendizagem acontece.

AMANDA

Eu tenho muitas representações, muitas, muitas da vida e eu adoro flores (...). Então ali representa o



colorido da vida não é? Que deveria ter mais cores mais não tem e essa faixa preta representa as minhas tristezas, as minhas dificuldades, perdas, algumas perdas e que às vezes marcam, mas que a gente vai saindo desse caminho e vai passando por esse caminho prateado que está meio ondulado que são as voltas que a gente dá na vida, nosso caminho não é uma reta, é cheio de percursos, eu coloquei até ele muito brilhoso, porque ele sempre tem umas pedras como Aline falou. E o coração? Coloquei o coração prateado, mas também significando a pureza, a claridade, uma bondade. E esta flor representando a vida. A minha vida, a vida das pessoas que eu convivo, que depois de todos esses momentos das tristezas, das perdas, dos caminhos tortuosos, tem sempre um sol para brilhar, a gente faz esse percurso sabendo que tem um sol que vai brilhar pra mim e pra todo mundo (...)

(Encontro GF, 06/09/2011)

Figura 04: Retalho individual – Amanda

Fonte: produção da pesquisa

Natural de Garanhuns, Amanda reside na mesma cidade com o marido e suas duas filhas que atualmente passam a maior parte do tempo em Recife, onde estudam. cursou a Faculdade de Formação de Professores da Universidade de Pernambuco (UPE), concluindo a graduação em Pedagogia em 1997. Fez pós-graduação em Gestão e Planejamento Escolar na mesma faculdade. Possui 14 anos de atuação no magistério. Durante a pesquisa estava na escola há pouco menos de 2 anos, lecionando em uma turma de 3º ano. Ao final do ano letivo de 2011 precisou mudar de escola uma vez que não haveria mais as turmas dos anos iniciais no ano seguinte, pois a escola progressivamente iria atender do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, continuando com Jovens e Adultos, à noite. Amanda é uma mulher enérgica, com traços conservadores, demonstra indignação diante dos problemas sociais da

atualidade, sobretudo, da violência e da desestruturação familiar, experiências muito comuns no universo dos seus alunos. Sua história pessoal é marcada por um significativo movimento entre formação escolar e exercício profissional. As escolhas foram direcionadas ora pela situação econômica ora pelo desejo de corresponder ao sonho de seu pai, em *ter uma filha professora*. Sobre o período escolar Amanda não tece muitos comentários em relação à sua experiência como aluna, refere-se com mais frequência ao sistema escolar, situado em uma época de pouca liberdade, rigidez nos comportamentos, limitado papel social da mulher e falta de informação. Sempre que se refere a determinadas ações que apontam para o que considera tradicional, explica-se pelo contexto sociopolítico e cultural das décadas 1960 e 1970, época importante de formação e direcionamentos de sua vida profissional e pessoal.

A minha formação foi no ginásio, depois pedagógico na década de 70, me formei em 72, por aí, faz tempo. A formação era pedagógica, mas não tinha nenhuma intenção de trabalhar em sala de aula, de ser educadora. Porém, nesse período na década de 60 pra década de 70, os professores eram muito valorizados, eram intelectuais na época, e meu pai elogiava muito, ele gostava muito dizia que gostaria de ter uma filha professora. Apesar de que era valorizado, mas na questão de trabalho, de valorização de dinheiro nunca foi tão boa, mas existia um reconhecimento e era uma pessoa que tinha um status. (...) existia o técnico, que era o técnico em contabilidade para você trabalhar em escritórios, que também era valorizado; e assim mais ou menos, era o pedagógico que era o menos procurado, mas mesmo assim era muito procurado e tinha esse valor. (...) Eu não tinha muitas pretensões, tive que trabalhar muito cedo e fiquei sem pai muito cedo e a minha pretensão era trabalhar. Então não tinha pensamento de ser uma professora, de fazer uma faculdade, nem sonhava, primeiro porque aqui não tinha, só tinha a licenciatura curta. (...)

Então eu fui trabalhar depois do ginásio, no comércio, mas também tinha que fazer o médio, não podia ficar sem, aí fiquei numa dúvida em querer fazer contabilidade e querendo fazer o pedagógico para homenagear meu pai que gostava tanto, achava bacana. Pensava primeiro, eu faço um, depois eu faço o outro, mais fazer os dois não era possível, então eu fui para o pedagógico. (...)

Eu não tinha tanta pretensão de ser professora, não fiz a formatura e não coleí grau, também não era obrigado e se gastava muito dinheiro, então se passou três anos e eu fui, fiz e pronto, terminei. (...)

Aí eu comecei a trabalhar (...), e disse agora eu vou fazer contabilidade, fiz a matrícula, entrava como portador de diploma, já entrava no segundo ano. Mas eu já estava trabalhando na empresa, muito bem instalada, daí ficou difícil o horário, não deu para conciliar. Aí eu só fiz

um ano dessa contabilidade, eram três anos, mesmo eu entrando com portadora de diploma, eu teria que cursar dois anos, mas aí as específicas pesaram muito, e às vezes eu precisava ficar até mais tarde na loja, precisava do trabalho. (Entrevista, 27/04/2011)

A princípio, Amanda orientava-se por certo pragmatismo, precisava trabalhar e gostava da área contábil e administrativa. No contexto da sua escolarização, a profissionalização de nível médio, a objetividade e a formação de mão de obra eram incentivadas pelo projeto de desenvolvimento econômico e faziam-se presentes nas políticas educacionais do aludido período.

Conforme ressalta Germano (2005) em sua análise do projeto político-educacional do período da Ditadura Militar brasileira, a fase áurea do crescimento econômico, após a crise dos primeiros anos, era acompanhada pelas reformas educacionais, que no caso do ensino secundário, foi atingido pela promessa da profissionalização de caráter técnico propugnada na Lei 5.692/71. Ainda conforme o autor, a despeito de questões como o aumento do tempo de escolaridade básica obrigatória, a referida reforma deixou como legado o rebaixamento da qualidade das escolas técnicas em funcionamento, devido entre outros fatores, a “discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional” (p. 186).

Nesse mesmo contexto contemos ainda com a ampliação da rede privada de ensino e com o conjunto de medidas que afetaram a autonomia e a qualidade do trabalho realizado pelas Universidades, tendo de um lado o fechamento dos espaços democráticos e uso acentuado de mecanismos de repressão e, de outro o sucateamento das condições de trabalho e a descaracterização da formação universitária de professores, pela implantação das licenciaturas curtas²⁰.

No desenvolvimento das suas atividades profissionais, ela relata como foi a primeira experiência com o magistério, na fase do estágio de regência de sala de aula.

²⁰ Cf. A obra *Os Caminhos da História Ensinada*, da professora Selva Guimarães Fonseca (1995), que resultou da sua pesquisa de Mestrado. O trabalho demonstra as políticas educacionais elaboradas no bojo do regime político ditatorial, particularmente, no que diz respeito às consequências danosas para a área de Ciências Humanas – História – com a implantação dos Estudos Sociais e das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, bem como à formação de professores com as licenciaturas curtas.

A minha aula de regência foi uma decepção tão grande, mas tão grande e eu acho que nem lembro mais do trauma, mas foi uma coisa tão desgastante, tão decepcionante no estágio. (...)

Fiquei perdida, que coisa terrível, o que é que eu vou fazer, não sei pra onde ir, então eram muitos alunos, uma sala de 50 alunos em uma sala de pedagógico, você não tinha muita escola para fazer, era na própria escola Padre Agobar Valença, então era assim, eram duas alunas, cada horário antes do recreio era uma depois do recreio era a outra. (...)

Era a primeira série, segunda série, porque ele era assim não tinha anos iniciais, você iniciaria no primeiro ano se soubesse ou se não soubesse. E então foi horrível não achei bacana, me preparei, fui pesquisar, fui atrás, mas não gostei e então, não vou trabalhar jamais nisso. (Entrevista, 27/04/2011)

Assim, as experiências vivenciadas por Amanda no decorrer da sua socialização familiar e escolar definiram, de certo modo, sua inserção na profissão docente, embora a entrada na carreira não tenha se concretizado de imediato, graças aos diferentes objetivos profissionais que possuía e a uma experiência nada estimulante no seu processo de escolarização no magistério de nível médio.

Após certo período de tempo, quando já se encontrava casada, mãe de duas filhas e egressa da empresa onde atuava como secretária, Amanda vivencia uma situação que a motiva voltar aos estudos, agora em nível superior e, conseqüentemente a insere em outra experiência profissional. Relata que sua vida financeiramente não era ruim, pelo contrário, gozava de certa estabilidade; que não se sentia frustrada por ter passado um período cuidando das filhas, porque apesar de não se sentir realizada devido à ausência de atuação profissional, considerava que dentro de casa “produzia muito bem” e era prazeroso perceber o crescimento das filhas. Em certo momento ela reconhece a pressão por não está trabalhando, ao ouvir a seguinte frase: “Rapaz arruma um emprego, vá trabalhar!” Amanda considera esse momento um divisor de águas. Retoma sua formação escolar, volta a estudar, faz vestibular e ingressa no curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade de Pernambuco (UPE) e daí recomeça sua trajetória com a profissão docente, deixada alguns anos atrás após uma difícil experiência em sala de aula. Vivenciando a formação superior Amanda revela:

Eu entrei na universidade no curso de Pedagogia, a-p-a-i-x-o-n-e-i, (...) fui pegando alguns professores, uns bons e outros malucos demais, então peguei um professor de iniciação científica que era psicólogo muito bom, que não está mais aqui, que me tirou a fala, que me tirou o chão, que me tirou tudo (...) ele era muito exigente. Ele disse uma frase que até então eu nunca tinha visto ninguém dizer, ele disse: não é ninguém que vai ensinar você, ninguém vai fazer o seu futuro, ninguém vai fazer você caminhar, é você com seus próprios pés, porque tinha alguns grupos de pessoas na sala só esperando pela faculdade. Cadê a faculdade? Cadê a faculdade? É só isso? Cadê o ensino? Eu mesma estava esperando um doutor para me dar uma aula espetacular, não sei eu estava esperando a faculdade me ensinar, aí chegou esse professor e disse isso. Aqui ninguém ensina, aqui não se aprende, aqui você vai buscar, vocês estão esperando o que? Então eu vi que eu tinha que aprender, eu tinha que precisar, eu tinha que buscar, eu tinha que conquistar através dele, se eu quisesse, se eu não quisesse aprender também... Ele também não se incomodava para ensinar... Eu pensei, não vou mais estudar, não vou mais estudar, não vou mais, aí pensei, mas tu és mole hein? Minha mãe disse, eu nunca vi você desistir de nada, mas depois daquele professor é demais (...). Porque no meu grupo tinha muita gente que sabia tudo, tinha conhecimento da área, a primeira-dama na época, tinha conhecimentos na área social, tinha as meninas, e tinha muito tempo que eu tinha terminado fazia muito tempo, quantos anos, vinte anos e vinte e dois anos, é muito tempo, da década de 70 pra década de 90 eram muitos anos. Eu vou voltar pra casa, vou lavar, vou cuidar dos meus filhos. No outro dia eu estava lá (riso), no outro dia também e esse professor para mim foi o que? O primeiro horizonte, a primeira brecha, a primeira faixa de luz do conhecimento, sobre o que eu representava na sociedade e eu achava que era só eu na sociedade e logo você quanto trabalha em empresa privada, você fica muito restrito, você não ver nada, você trabalha e você recebe, absolutamente só isso. Mas, dentro ali daquele universo da cidade você tem escolhas, você tem fala, você tem espaço e aí comecei a estudar, (...) e eu me apaixonei pela educação, pela pedagogia, mesmo sem saber entrar numa sala de aula. Eu gostava de tudo, de Saviane, era apaixonada por todos aqueles pedagogos, fui me apaixonando por Paulo Freire. (...) Gostei muito de filosofia da educação, a história da educação, eu me apaixonei, me decidi: eu sou professora, quero ser educadora, vou trabalhar com a formação de professores, porque no meu pensamento, eu queria mudar o mundo através dos professores. Que pretensão! (Entrevista, 27/04/2011)

No percurso de formação no ensino superior Amanda supera desafios enfrentando dificuldades atribuídas ao fato de estar afastada do universo escolar há algum tempo, uma vez que as mudanças políticas, sociais, tecnológicas e culturais imprimiram condições de trabalho, objetivos e relações sociais decisivamente diferentes

das que foram por ela vividas no período escolar. Embora enfatize suas descobertas no campo da Educação, envolvendo-se com paixão naquela experiência fica clara a objetividade que guia, a princípio, sua decisão em retomar a formação e desenvolvimento profissional em outras bases. Ao ser questionada sobre sua condição de mulher que não trabalha, Amanda sentiu-se desafiada e impelida à ação.

O desafio apresentava-se em dois sentidos: voltar a estudar e assumir uma carreira profissional, a qual não tinha uma lembrança muito positiva, devido à experiência anterior ocorrida na formação de nível médio.

O curso de formação superior em Pedagogia foi decisivo. Os professores, as diferenças entre suas expectativas e as práticas vivenciadas nas aulas, as relações entre os colegas e as perspectivas profissionais construídas a partir de então permitiram que Amanda vislumbrasse o mundo de forma antes não experimentada. Embora reconheça a todo o momento as dificuldades, sobretudo por sentir-se mais velha diante do grupo, a capacidade de resignificação das experiências pessoais no universo de formação profissional é apontada como a *melhor parte da história*. Como dizia, “o sonho existia, mas as dificuldades eram reais e a maturidade não me deixava tirar o pé do chão, eu não podia perder mais tempo e sabia o que queria ali”. (Entrevista, 27/04/2011)

Formar-se professora para Amanda dizia respeito a um projeto pessoal situado, percebido em suas condições objetivas, ligado socialmente a uma imagem de desprestígio e de sofrimento, que tem como *lócus*, um espaço considerado de forma quase generalizada, em crise.

Assistir a uma aula espetacular na Universidade, estudar de forma responsável e apaixonada, cumprir obrigações, fazer o melhor, representava dar conta do seu papel de estudante. Com o passar do tempo, diante das experiências com alguns professores e outros colegas passou a entender que ali não era o ponto de chegada e sim de partida.

A primeira experiência como professora concursada da rede pública municipal de Capoeiras, município a 32 km de Garanhuns, ocorreu em uma distante escola rural. Em um contexto social de absoluta ausência do poder público, a crise era sentida por

Amanda em toda a sua dimensão. Entre o difícil percurso até chegar à escola, a limpeza das salas, a insegurança do lugar, a elaboração da merenda e as atividades pedagógicas, a professora preocupava-se com as expectativas das crianças e da comunidade com a escola.

(...) eu faço e quem quiser vir me ajudar... Eu sei que com ajuda das mães, elas fizeram uma merenda, outra mãe que estava gostando porque o filho estava estudando, estava vendo a sala bonita, estava vendo uma atividade feita por ele (...), e eu consegui alfabetizar muitos deles. (...) Eu tenho esses meninos que são rapazes hoje lá na cidade que passaram na minha mão e que já tinham certa idade, já estavam fora de faixa, que não liam, sem perspectiva nenhuma e hoje eles trabalham, alguns terminaram. Hoje estão aí entraram na cidade, uns aqui, outros lá em Arcoverde, em Belo Jardim, outros casaram e foram pra São Paulo. E passam por mim, tem um respeito assim... dá um sorriso e foi um menino lá de Serra Verde. E também outros desses meninos ficaram por lá. (Entrevista, 27/04/2011)

A docência assumia assim o significado de prática social. Cuidar da aprendizagem remetia a olhar as condições de vida daquelas crianças, sem que isso significasse uma atitude paternalista, pelo contrário, exigia posicionamento político expresso em atitudes de “responsabilidade pelo mundo”. Alfabetizar no referido contexto dizia respeito à possibilidade de inserção no mundo, em condições mínimas de resistir e enfrentar as lutas diárias, refazendo percursos, modificando trajetórias. Como afirma Freire (2003, p. 76, grifos no original),

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. (...) No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.

Nesse sentido, desde seu retorno à formação profissional Amanda experienciou momentos significativos de desconstrução. Suas memórias remetem a um movimento de quebra de certezas, de inquietudes que transitam entre princípios conservadores,

sobretudo, acerca da perda da autoridade exercida de diferentes formas nas instituições família e escola e, a abertura nas relações sociais, diante da exigência do diálogo, da escuta e da negociação.

Muitos foram os cenários que compuseram a trajetória profissional de Amanda: do campo para a cidade, de uma sala multiseriada para as aulas de História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental até a experiência marcante, sonho antigo, de trabalhar com a formação de professores no curso Normal de nível médio. Nesta última, Amanda assume um contrato por tempo determinado que a rede estadual fazia e ainda faz para suprir imediatamente a falta de professores nas escolas. Como ela afirma, “passei três anos, quase formei uma turma”. O fato de assumir as várias disciplinas de Didática – as didáticas das áreas específicas e a Didática Geral – lhe rendeu muitas dificuldades, insegurança e um esforço concentrado no preparo das aulas. Essa experiência embora seja referenciada como significativa não é explicitada em detalhes. O que me levou a inferir que tais dificuldades estão associadas a uma formação inicial deficiente neste campo, como ela afirma posteriormente, ao comentar sobre a metodologia de trabalho com a disciplina História.

Com dificuldades semelhantes e insegurança ocorreu sua entrada nas séries finais do Ensino Fundamental para ensinar História. Sobre o seu preparo para ensinar, relata:

Como é que vou fazer? Não pegava um livro só... eu pegava vários livros e até hoje eu vou fazer planejamento e a minha casa fica uma bagaceira só.. Mas eu acho massa... e então fui estudar, pegava outros livros e fui estudar, comecei a estudar aquele Nelson Piletti, tinha uma coleção temática que era muito boa, de livro didático... Estudava pelos livros didáticos, que eu não tinha computador, outros livros, aí fui ler alguns livros que não eram livros didáticos, mas que eram da área de história como ... acho que era... De chapéu e enxada na mão. Era bom, entrava muito na área de cidadania e tinha a história mais a parte política, eu não sei se fazia certo, eu não tinha a didática da aula de história... e tinha a minha didática, embora que hoje eu digo se todo o professor, pode ser de qualquer área deveria ter pedagogia, porque se não tiver pedagogia... (Entrevista, 27/04/2011)

As dificuldades apontadas na experiência acima e os mecanismos para solucioná-las foram sentidas, de forma geral, por todas as professoras, sujeitos desta investigação. Diante da necessidade de ensinar uma disciplina específica as professoras remetem tais dificuldades à ausência da formação inicial na área do conhecimento disciplinar bem como ao não investimento na formação continuada por parte da Secretaria de Educação, sobretudo, no que diz respeito às Ciências Sociais. Por outro lado, há um certo consenso de que ao se prepararem para as aulas de História estudando História através do material que dispõem, como livros didáticos e outros recursos, conseguem desempenhar bem a função de ensinar.

É recorrente ainda na fala destas professoras que embora o conhecimento da matéria, ainda que básico, seja indispensável, um bom trabalho em sala de aula não se resume ao saber disciplinar. Em muitos casos, o investimento no planejamento da aula, a elaboração de objetivos que atentem para as particularidades dos alunos, o uso de estratégias didáticas diversificadas e uma relação professor-aluno assentada na afetividade e na responsabilidade com a sua aprendizagem são apontados como responsáveis pela qualificação da ação de ensinar. Estes mecanismos são buscados por elas, em maior ou menor grau, para resolver dificuldades da prática, que por sua vez é validada em termos de competência no espaço da relação com os alunos. (TARDIF, 2002)

Assim, para ensinar História Amanda procura cercar-se de material, a grande maioria de livros didáticos, por meio dos quais adquire conhecimentos, informações históricas e estratégias didáticas para atuar com seus alunos. Refere-se também ao uso de outros tipos de materiais para o planejamento e preparo das aulas, embora estes não sejam especificados. Há apenas uma referência genérica a outros livros. Sobre o que considera fundamental para um professor ensinar História, ela afirma,

eu acho que para ser professor de História tem que ser apaixonado pela história. Tem de conhecer e gostar, e tem que ter entusiasmo para passar para os alunos. Se você não tiver entusiasmo não passa. (Entrevista, 27/04/2011)

Ainda sobre a atividade docente, Amanda chama a atenção para

Que todo professor, pode ser de qualquer área deveria ter Pedagogia, porque se não tiver Pedagogia... O curso de Pedagogia completa qualquer professor e não só exigir que seja para os anos iniciais, para as crianças, mas para tudo, é essencial ao educador. (Entrevista, 27/04/2011)

No relato acima a professora explicita a importância que atribui aos saberes pedagógicos no desenvolvimento da carreira docente. Estes se revelam como fundamentos que orientam a prática do professor. Em sua fala, Amanda chama a atenção para aquele professor que é um “espetáculo” no conhecimento que possui, referindo-se ao saber disciplinar, mas que não sabe ensiná-lo, ou em suas palavras, “não sabe repassá-lo aos alunos”. Ao tratar sobre a mobilização desses saberes na atividade docente, ela reivindica o domínio do professor sobre questões relativas à educação, enquanto um *corpo* de concepções, normas e práticas, que lhe possibilitará uma reflexão mais ampla sobre a função da escola e o papel do professor. Assim, os conhecimentos adquiridos através da Filosofia da Educação, da História da Educação, da Didática, da Psicologia e da Avaliação tornam-se estruturadores do trabalho do professor.

Segundo Tardif (2002, p. 37), no conjunto dos saberes profissionais do professor os saberes pedagógicos referem-se a “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientação da atividade educativa”. Associados a estes se encontram os saberes das Ciências da Educação que tomam o professor e o ensino como objetos de saber. Conforme o autor, estes saberes estão interligados de tal forma que não é fácil distingui-los: de um lado os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação buscam incorporar-se à prática docente, tornando-a prática científica; por outro, os saberes pedagógicos, configuram um arcabouço ideológico e alguns modos de saber-fazer do professor que buscam legitimar-se cientificamente.

O relato de Amanda destaca os saberes pedagógicos e os saberes das Ciências da Educação na composição dos saberes profissionais do professor, como apresentados por Tardif (2002), embora eu os tenha nomeado em conjunto como

saberes pedagógicos, por não considerar fácil a distinção entre estes, tamanho seu imbricamento, como esclarece o autor. A postura crítica da professora quanto à organização do trabalho pedagógico, desde as diretrizes da gestão escolar até as ações de rotina na escola confirmam sua atenção a esse conjunto de saberes essencial ao desempenho do trabalho docente. Inclusive, em alguns momentos, ao ser solicitada a falar mais especificamente da aula de História a professora remete-se aos aspectos mais amplos da cultura escolar, como por exemplo, as formas de planejamento, a escolha do livro didático, a distribuição da carga horária entre as disciplinas e a evidente valorização das disciplinas de Português e Matemática em detrimento das outras disciplinas, sobretudo, a de História.

O percurso de fazer-se professora constituiu-se de muitas bifurcações, onde era necessário parar, fazer escolhas, confrontar representações cristalizadas e propor novas possibilidades nem sempre muito refletidas. Ao relatar as experiências profissionais ela se “espanta” com o movimento da sua trajetória. Em muitos momentos sua insegurança é atribuída à dificuldade em acompanhar a rapidez das mudanças; a maturidade é alçada ora a posição de “sabedoria” que lhe permite ver as coisas sem tirar os pés do chão, normalmente quando se refere aos problemas enfrentados na carreira docente, ora é reconhecida apenas em termos de passagem cronológica do tempo, o que torna a “idade” culpada pela permanência de atitudes e de um certo olhar conservador a respeito das diferentes problemáticas da sociedade, relacionadas em grande parte, a uma crise de princípios e valores sociais, educacionais, enfim, humanos.

E o mundo está de tal forma que parece que os valores da história dentro da sociedade, dos objetivos, do idealismo, nós perdemos, fiquei uma época que talvez vocês não tiveram, que lamento demais não ter sido incentivada, ninguém me disse que isso era um valor, que eu tinha que construir e guardar, já que eu tenho mais idade, deveria ter uma reserva melhor da história do meu país, saber a história da sociedade que eu vivi. (...)

É o jeito de tratar o ser humano, como gente, com valor, com respeito, talvez assim seja mais fácil, porque talvez se você agisse de outra maneira... (1º encontro GF, 06/09/2011)

Amanda experiêcia os enfrentamentos diários entre as permanências e as mudanças temporais, inclusive a respeito dos significados de ser professor. Assim, passado e futuro se entrelaçam como diferença temporal no hoje. Como afirma Koselleck (2006), ao propor um entendimento sobre as três instâncias temporais – passado-presente-futuro: “Aprendemos com o tempo, reunimos novas experiências. Portanto, também as experiências já adquiridas podem modificar-se com o tempo”(p. 312). Assim, não há uma relação estática entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006), desta professora.

Amanda atuou como professora em diferentes municípios e escolas, bem como nos diferentes níveis escolares. Voltemos às suas experiências com o ensino de História agora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não tem uma preocupação com a disciplina Historia, nem aqui, nem por onde eu já passei, eu não sei se algum outro lugar tem, eu tenho um pensamento, porque eu já fui professora de Historia e eu sou uma admiradora. Não tenho muito conhecimento, mas gosto, acho bacana, admiro, tenho interesse. Eu tenho interesse em história, mas as aulas de História das escolas que passei até hoje, das disciplinas que eu passei até hoje, não das escolas, mas vamos dizer da organização pedagógica que não muda muito, eu mudei de escola, mas não mudei de organização. Não tem nenhuma, nenhuma, nenhuma pesquisa na área de história, preocupação, nada! A preocupação principalmente nas series iniciais é leia, saia lendo e escrevendo, interpretando e fazendo contas. Pronto! História? Eu já escutei até professor dizer: olhe se preocupe com português e matemática, deixe que essas outras disciplinas, ele vai aprender mais tarde, lá na frente, na quarta, quinta série, em história do Brasil ele vai aprender tudo. Isso quer dizer que história é uma disciplina que... (Entrevista, parte II, 25-05-2011)²¹

Embora a professora chame a atenção acerca da desvalorização da História na escola, reconhece no contexto no qual atua, que em termos de organização pedagógica há o cuidado com o cumprimento da carga horária definida para essa disciplina e a alocação do seu horário em um dia diferente da sexta-feira, como era comum

²¹ Dentre as professoras, sujeitos da pesquisa, a entrevista de Amanda foi a única dividida em duas partes, devido a questões de disponibilidade de tempo.

acontecer, o que acarretava prejuízos à ocorrência sistemática das aulas, tendo em vista as possíveis atividades extras ou os feriados prolongados.

Outro aspecto do seu relato é a relevância da escrita e da leitura no processo de alfabetização das crianças, fato também reconhecido por outras pesquisas. Entre elas destaco as considerações feitas por Oliveira (2006), em sua tese de doutoramento, que diz respeito, mas particularmente à aprendizagem histórica nos anos iniciais. A autora enfatiza a ansiedade das professoras frente à alfabetização das crianças remetendo a disciplina de História a um aprendizado natural, que será alcançado com o passar do tempo. Conforme afirma,

A noção que as professoras passam sobre a aprendizagem em História é marcada pela ideia de passividade do aluno frente a um conteúdo a ser aprendido, qualquer livro ensina. Este aprender pelos/nos livros caminha lado a lado com uma ideia de aprendizagem natural do tempo e da história. (p. 89)

Ainda sobre essa questão, a referida autora levanta alguns questionamentos a partir do diálogo com outras pesquisas no campo do ensino de História²²:

Se a prioridade nas séries iniciais é para a leitura e escrita, por que na 5ª série este aluno não domina estes procedimentos? Aprende-se a ler e escrever sobre o que nas séries iniciais? O que se entende por “saber ler” é a mesma coisa nos dois segmentos de ensino?

No que diz respeito a tal permanência Amanda transita entre as exigências da alfabetização escolar assentada na ideia de ensinar a ler, a escrever e a contar, e a importância que atribui à disciplina de História bem como à de Geografia e Artes na escolarização das crianças.

Ensinar História também se configura como algo difícil para Amanda por outros motivos: reconhecimento da carência de conhecimentos relativos ao campo disciplinar

²² 22 Neste caso, Oliveira (2006) dialoga com a pesquisa de Rocha (2002) que aponta dificuldades dos alunos com a disciplina História na 5ª série (atual 6º ano) por carências relativas à leitura e à escrita. Estas pesquisas ocorreram em diferentes cidades, Londrina e Rio de Janeiro, respectivamente, mas apontam problemáticas que compõem o universo de preocupações de muitos professores/pesquisadores do campo do ensino de História no Brasil.

da ciência histórica, suas definições no âmbito escolar e a forma como tradicionalmente a disciplina é trabalhada. Permanecer inquieta neste contexto reflete o sentido de tornar-se professora. Questionar uma certa banalização do objetivo de “formar cidadãos” diante de muitas carências significa para ela, (re) encontrar possíveis significados para o seu cotidiano nas aulas de História. Desejar esquecer tudo o que lhe é indicado como conteúdos a ser trabalhados, ainda que não se sinta segura quanto ao que e como substituí-los, é apontado como uma preocupação e uma busca de atribuição à História para seus alunos, sobretudo quanto ao fato de não torná-los resistentes a essa disciplina na sequência do seu processo de escolarização.

Para isso, o professor precisa reconhecer que sua atividade é uma prática social e educativa no sentido amplo do termo, política em sua essência, e que só acontece na interação com o outro.

Tornar-se professor reconhecendo limitações de ordem teórico-metodológica; questionando as condições objetivas do trabalho; adequando propostas e recursos; inquietando-se ante as relações dos sujeitos envolvidos no processo; e, buscando compartilhar experiências entre seus pares em processo contínuo de formação é portar-se como sujeito de “suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. (TARDIF, 2002, p. 234)

As formas como as experiências pessoal e escolar configuram o *fazer-se* professora para cada um dos sujeitos desta pesquisa, apontam para a exigência de olharmos os saberes construídos no cotidiano da prática docente como elementos estruturantes da formação profissional. Embora não seja fácil de capturá-los tampouco de sistematizá-los, pois estes saberes adquirem objetividade ao serem partilhados entre os professores e provocam a retomada crítica dos demais conhecimentos que de forma eclética e sincrética compõem suas práticas (TARDIF, 2002).

Desse modo, pensar como estas professoras entrecruzam processos formativos e práticas de ensinar e aprender História, representa olhar para o que elas fazem e não para o que penso que deveriam fazer, na perspectiva de uma leitura positiva (CHARLOT, 2005) destas mesmas experiências.



CAPÍTULO 4

A MOBILIZAÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS NO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORAS: BORDANDO OUTRAS HISTÓRIAS

*E foi-se o tecido cobrindo, de cor
em cor enfeitado..
Foi-se a história construindo,
mãos em risco do bordado.
(...) ponto a ponto,
Fazendo um mundo em contraponto
(Ana Maria Machado)*

A proposta metodológica de construção da *Colcha de Retalhos* teve por inspiração a ideia de uma composição que embora seja realizada por escolhas e ações individuais, não pode ser capturada senão no coletivo, em meio a atitudes de interação.

Assim, o diálogo entre professoras realizado no grupo focal deu origem aos *retalhos* coletivos. Nestes, entrecruzaram-se histórias e concepções de mulheres professoras; misturaram-se prescrições, orientações e possibilidades do cotidiano escolar; mobilizaram-se desejos em direção a expectativas de formação. E assim, tecia-se pelo emaranhado destes fios, o cenário multifacetado da escola.

Deixar-me levar pelo encantamento desse movimento, quase como que olhando pelo avesso de um bordado, implicou em reconhecer, como diz o poeta, “a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1986), percebendo que a riqueza encontra-se na diversidade e multiplicidade da tessitura, mas com o cuidado necessário para não perder de vista o foco do que buscava investigar.

Neste capítulo, busco compreender como as experiências formativas – sociais, escolares e profissionais – das professoras configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares.

O alcance de tal objetivo exigiu-me atenção para o que elas expressam sobre os diferentes momentos e movimentos relacionados ao trabalho para e na sala de aula. Suas narrativas de formação pessoal, socialização escolar e desenvolvimento profissional foram estabelecendo relações com as práticas docentes atuais, focando centralmente a mobilização dos saberes em situações de ensino, neste caso, de um saber específico – o saber histórico – e daqueles, mais amplos, exigidos pela atuação profissional.

Minhas análises foram norteadas pelos *retalhos coletivos*, produzidos como expressão das sínteses resultantes das discussões suscitadas pelos questionamentos acerca das temáticas propostas pela investigação.

Assim, este capítulo foi construído com base em três questões: duas produzidas no primeiro encontro do grupo focal e uma produzida no segundo encontro. São elas,

respectivamente: (i) Minha História, tua história, nossa história. Onde essas histórias se encontram? Como se entrecruzam? (ii) Como vivemos, sentimos, contamos e aprendemos história? (iii) Quais saberes ensinamos nas aulas de História? São eles relevantes? Por quê?

4.1 Onde nossas histórias se encontram? Como se entrecruzam?



Figura 05: Retalho coletivo produzido no primeiro encontro do Grupo focal
Fonte: produção da pesquisa

As nossas histórias se encontram na escola (AMANDA)

*E de mãos dadas, por quê? Porque estamos lutando pela mesma coisa,
em prol da educação (JOSY)*

*Como nossas histórias se encontram, elas se encontram através desse
conhecimento que nós temos enquanto professoras (ALINE)*

Reconhecer-se como professoras, com objetivos comuns, detentoras de conhecimentos específicos, em meio a dificuldades e busca de soluções semelhantes, atribui ao grupo à perspectiva da profissionalidade.

Suas histórias cruzam-se por meio dos elementos identitários da docência. Dentre eles, foram destacados a dimensão coletiva do trabalho docente, o domínio de conhecimentos específicos e o comprometimento com a educação.

As aproximações, os entrecruzamentos e os afastamentos do grupo foram discutidas e expressas na produção desse *retalho* (Fig.5), no qual a escola é representada como o lugar de referência destes sujeitos. Um espaço social e profissional de reconhecimento de si em relação ao outro.

Nossas histórias estão se encontrando aqui, porque cada uma tem uma história maravilhosa, diferente uma da outra, cheias de superação, e onde elas se encontram, na sala de aula, dentro da escola. (AMANDA, GF, 06/09/2011)

No nosso lado profissional. (ALINE, GF, 06/09/2011)

Nesse sentido, Charlot (2005, p.95), sugere que uma identidade profissional “pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos”.

Como uma profissão de interações humanas, a relação com os outros e com o mundo torna-se ponto de partida para o compartilhamento das múltiplas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Estas se entrecruzam em um ponto fundamental: o imperioso desejo de superação das dificuldades diárias de natureza diversas como, limitações de instalações físicas e recursos didáticos, problemas de violência, falta de interesse e motivação de alunos e professores nos contextos escolares.

Encontramo-nos no objetivo comum que nos move e volta-se sempre para o nosso lado profissional. E de mãos dadas, por quê? Porque estamos lutando pela mesma coisa, em prol da educação. (...) Temos também os problemas em comum, as dificuldades. Existem as dificuldades da sala de aula, do dia a dia da escola, de fazer com que o aluno aprenda e cresça. (JOSY, GF, 06/09/2011)

Falta livro, mas também faltam outros subsídios. (ALINE, GF, 06/09/2011)

Eu acho que nós temos em comum é o desejo de ver o progresso dos nossos pequenos, dos nossos alunos. (RAFAELA, GF, 06/09/2011)

Vê-se como mulheres fortes, com histórias de lutas contra diferentes tipos de limitações e restrições em sua vida social e profissional, as identificam na tarefa de resistência à crescente desqualificação dos professores e nas ações cotidianas que

reivindicam melhores condições para desempenharem seu trabalho, com vistas à repercussão do mesmo no amplo quadro dos objetivos profissionais comuns.

As identidades docentes, como construções sociais são negociadas e intercambiadas em meios às disposições e injunções presentes em suas trajetórias pessoais, nos contextos de trabalho, nas políticas de formação e regulamentação profissional, bem como nos mais variados discursos acerca de suas funções e responsabilidades, construídas ao longo do tempo.

Assim, identifico o aspecto coletivo vislumbrado na profissionalidade do grupo. Darem-se as mãos assume o significado de colaboração, troca de experiência e partilha de saberes entre pares que dão sustentação ao profissionalismo e vislumbra possibilidades de êxito.

A colaboração entre os professores situa-se na lógica pragmática da resolução de problemas vinculados ao contexto de trabalho. A objetivação de experiências cotidianas relativas à organização das aulas, seleção de materiais didáticos, falta de recursos, soluções de indisciplina na sala de aula, entre outras, encontram lugar nas conversas informais entre professores, nos seus espaços de trabalho, social e muitas vezes, de lazer. (TARDIF, 2002)

A especificidade dos conhecimentos que os professores dominam para ensinar, também é reconhecida como emento de identidade do grupo.

Acredito também que o livro tem a ver com a questão do conhecimento, como a questão é como nossas histórias se encontram, elas se encontram através desse conhecimento que nós temos enquanto professoras (ALINE, GF, 06/09/2011).

Apresenta-se aqui outro aspecto constituinte da profissionalidade docente: a formação. Esta, caracterizada como inicial ou continuada adquire o formato e as finalidades que são definidos sociocultural e politicamente, como necessários a atuação profissional.

A formalização dos saberes profissionais docentes, permeada por uma especialização crescente contribuiu para que os professores se reconheçam pelos saberes que possuem, como sugere a fala de Aline.

O conjunto destes saberes sistematizados que compõe tal formação é designado pelas Instituições de ensino e legitimado pela sociedade. Atualmente, ao nos referimos à profissão docente logo pensamos na complexidade de sua formação, haja vista, a amplitude das finalidades que carrega e ao mesmo tempo, a especificidade que lhe é requerida sobre um certo modo de saber-fazer para atingir-se os objetivos de ensinar e formar os sujeitos.

Nos estudos de Charlot (2000, 2005) sobre as problemáticas do fracasso escolar dos alunos dos meios populares, o papel e a formação do professor são refletidos como parte significativa da construção da relação com o saber no ambiente escolar. Para este autor, o professor é um agente social e cultural cada vez mais fragilizado diante dos diferentes e complexos fenômenos que enfrentam em suas atividades de ensino. Estes problemas se vinculam à dialética da interioridade, uma vez que sendo uma atividade de interação humana, o outro – aluno – é um sujeito de ação e por isso, também precisa mobilizar-se; e da exterioridade, pois que opera em um sistema de valores e práticas que tomam diferentes formas conforme os contextos e os tempos sócio-históricos. Espera-se que os professores encontrem suas próprias soluções para os inúmeros problemas que transitam entre a universalidade e a singularidade do processo de ensinar e educar. Como afirma,

O professor, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma. Não se pode socializar sem que disso, ao mesmo tempo, resulte uma certa forma do humano e do sujeito. (...) É nesse sentido que o ensino não é mais definido nem como missão (legada a um clero laico), nem como função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada). (CHARLOT, 2005, p.82-85)

Assim, o grupo de professoras se reconhece em um campo de tensão. Como afirma Josy, “... estamos lutando pela mesma coisa, em prol da educação”. (GF, 06/09/2011).

Nos entrecruzamentos das suas histórias encontra-se o trabalho docente constituído, igualmente, por duas dimensões: o de ensinar e o de formar.

Nos contextos socioeducacionais atuais identificados pelo domínio qualitativo e quantitativo de informações, pelo uso das novas tecnologias e das capacidades móveis e flexíveis dos sujeitos em relação a si e ao outro, formar o sujeito pauta-se por dotá-lo de capacidade para mobilizar-se em função de suas expectativas. Para tanto, essa formação não pode prescindir do ensino de diferentes saberes, sem a este ser reduzido; bem como não deve o ensino restringir-se a transmissão de um saber, para transformar-se em meio de potencializar diferentes capacidades dos sujeitos em sua relação com o mundo.

Sobre as diferenças entre essas duas dimensões frequentemente mencionadas na discussão do grupo, Charlot (2005) nos chama a atenção para a importância de contextualização destes termos,

... é necessário evitar cristalizar a diferença entre ensino e formação. Com efeito, esses termos não se referem a essências eternas, mas a atividades sociais, de tal maneira que suas definições não são estáveis, que seus limites não são precisos, que seus domínios podem se recobrir parcialmente. (...) Faz-se necessário, igualmente, matizar a diferença entre ensino e formação quando se leva em conta o caráter intencional da educação que atravessa em geral o ensino, principalmente nos seus primeiros níveis. A transmissão de saberes, de fato, não tem unicamente, e algumas vezes nem mesmo essencialmente, como objetivo dotar o aluno de um conhecimento dos conteúdos transmissíveis. (...) Transmite-se, então, o saber para formar o indivíduo (p.91-92).

Por meio do ensino o trabalho docente é direcionado pela intenção de educar o sujeito. E ainda que essa expressão – educar o sujeito – carregue variações significativas no tempo e espaço conforme diferentes posturas epistemológicas, políticas e filosóficas, ao nos referirmos à escola, a dimensão formativa está assentada no processo de socialização e na apropriação de saberes.

O próximo *retalho* remeteu o grupo à discussão acerca da concepção de História e como tal entendimento vincula-se ao saber histórico mobilizado nas salas de aula, na perspectiva do ensinar e formar.

4.2 Como vivemos, sentimos, contamos e aprendemos história?

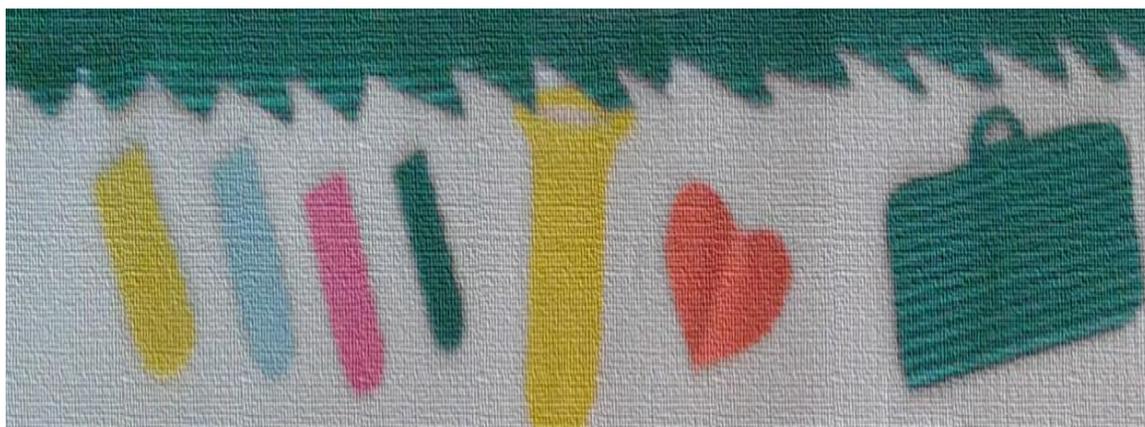


Figura 06: Retalho coletivo produzido no primeiro encontro do Grupo focal
Fonte: produção da pesquisa

Eu acho que é isso mesmo: experiência.
(RAFAELA)

Eu acho a história meio como uma mala, aonde você vai a cada tempo, a cada momento, a cada dia você vai juntando coisas, como uma bagagem.
(ALINE)

A construção desse *retalho* exigiu do grupo um longo diálogo sobre como representar o que fora discutido. A atividade não foi de fácil realização e o tempo utilizado ultrapassou em muito o previsto.

As experiências narradas, as explicações e trocas entre elas sobre possíveis compreensões acerca da História e os modos de representar tais discussões tornaram-se fundamentais para minha compreensão a respeito de como as professoras mobilizam seus múltiplos saberes na intenção de ensinar um saber específico.

O que estava em jogo naquele momento não era a identificação de um conhecimento individualizado, como resposta a alguma pergunta do tipo – qual a sua

concepção sobre – mas, acima de tudo, perceber as interações entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que as opiniões, a troca de experiências, os gestos e mesmo os silêncios interferem na elaboração de cada um, assim como reconheço que ocorre com os professores em situação de ensino.

No contexto da sala de aula, as relações negociadas, impostas ou implícitas que se estabelecem entre professores e alunos, interferem nas formas de abordagens e construções conceituais, bem como nos objetivos, nas escolhas de estratégias e no uso de recursos, previamente estabelecidos. Como afirma Tardif (2002, p.118), “Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas”.

Durante o diálogo, as professoras trocaram algumas experiências pessoais ocorridas nos seus espaços escolares. A interação do grupo contribuiu para a fluidez do diálogo, dos questionamentos, das convergências e complementaridade de ideias. No desenrolar da discussão, as diferenças de posturas e as perspectivas mais arraigadas eram percebidas, ainda que de modo subliminar.

Na continuidade do trabalho, intencionava capturar os conhecimentos das professoras a respeito da História e como estes são mobilizados em situação de ensino. Na elaboração da questão que norteou a discussão do grupo, minha preocupação era não direcionar suas respostas dentro de pressupostos previamente anunciados, tampouco dar margem à atribuição de juízos de valor ou fazer julgamentos a respeito do que era discutido.

Durante a realização destes encontros nós já estávamos em contato devido às observações que eu vinha fazendo em suas aulas e, logo no início do primeiro encontro as expectativas sobre o que dizer diante de um especialista, bem como sobre o que eu estava, possivelmente, avaliando ou esperando dos seus desempenhos, foi expresso no grupo.

Em relação ao que você está vendo da gente, está observando, eu queria saber assim, em que a gente está falhando, em que a agente pode melhorar? (JOSY, GF, 06/09/2012)
E assim, nós não temos formação em nenhuma outra disciplina, quando temos é focada em Língua Portuguesa e Matemática. (RAFAELA, GF, 06/09/2012)

A partir dessas falas, fica claro o sentimento de insegurança das professoras quando falam sobre os seus saberes e suas práticas. Ter o cuidado de não reiterá-lo foi minha preocupação.

Assim, para dirimir incômodos e a possibilidade de um afastamento entre nós – sujeitos da pesquisa – e, por conseguinte, ampliar o leque de argumentações, explicações e exemplificações sobre suas ideias, propus a seguinte questão: Como vivemos, sentimos, contamos e aprendemos histórias/História?

O *retalho* que expressava a discussão sobre tal questão foi assim apresentado: um desenho de base ondulada, de cor clara, que expressava o fluxo temporal num *continuum*, como se fosse a naturalidade do devir, mas sem deixar a impressão de algo que flui simplesmente e sim, que sugerisse as ondulações próprias do movimento da vida; um picotado de cor verde também na forma ondulada complementava a ideia do movimento, que segundo Rafaela se referia “aos sobes e descas” da história.

Com o objetivo de atribuir concretude a compreensão sobre História, surgiu a ideia de representá-la através de tubos de ensaio. Estes, em diversas formas, cores e tamanhos foram relacionados a diferentes aspectos, como por exemplo, a capacidade humana de racionalizar suas múltiplas experiências, guardá-las, sistematizá-las e contá-las preservando assim sua contribuição para ações futuras.

Nós optamos pelos tubos de ensaio para representar as experiências, que se tornam fatos marcantes que nós levamos na bagagem. Essas experiências são cotidianas e dessas experiências a gente vai adquirindo conhecimento para os momentos seguintes, e daí a gente para, a gente pode num fato ocorrido, numa experiência dessa ocorrida a gente pode mudar a ação, ou repetir a ação, ou acrescentar a ação, o que venha a nos ajudar no futuro. (RAFAELA, GF, 06/09/2011)

Nas falas das professoras, a História se expressa na tensão temporal e na relação entre o individual e o coletivo. O aprendizado com as experiências do presente assenta-se no conhecimento do que é evocado das experiências passadas e aponta para um futuro possível.

Na sequência da confecção deste *retalho*, a História adquiriu mais um significado: uma bagagem que todos acumulam ao longo do tempo, representada por

uma mala. As experiências, individuais e coletivas compõem a bagagem de cada um, que é modificada na passagem do tempo pelo movimento constante de lembrar, preservar e esquecer. A mala é apontada como o conjunto destas experiências. Ela é a própria memória histórica coletiva, construída a partir da seleção operada em cada tempo sobre o que se deseja preservar/narrar destas experiências.

Ao referir-se a “bagagem” de cada um e da sociedade, Aline levanta no grupo a discussão acerca das relações entre as histórias dos sujeitos e seus entrelaçamentos coletivos.

Eu acho a história meio como uma mala, aonde você vai a cada tempo, a cada momento, a cada dia você vai juntando coisas, como uma bagagem (...), que alguém nos trouxe essa mala e assim quando realmente você abre essa mala, ver toda essa bagagem, ver o que tem nessa mala, como ela falou ver as experiências que fazem essa bagagem. Nisso, cada um de nós tem sua bagagem, tem sua história e a sociedade tem a sua mala, a sua bagagem. Daí a história vem como se fosse uma mala que de repente a gente vai abrindo, vai puxando uma coisa vai puxando outra e que outras, muitas vezes, vão ficando esquecidas. (ALINE, GF, 06/09/2011)

Nesse momento, referindo-se à ideia da “bagagem” a professora Amanda lamenta-se da ausência de conhecimentos acerca da História da sociedade em alguns períodos de sua adolescência, acarretada de certa forma pela ausência de circulação de informação e/ou controle da mesma no período da ditadura militar., quando se deu seu processo de escolarização.

Uma certa percepção de História mestra da vida perpassa vários momentos de sua fala. Mas ao mesmo tempo em que se refere aos “valores” que a História tem em “nos mostrar a sociedade”, inclusive apontando como lacuna na aprendizagem histórica a falta de reconhecimento por parte dos alunos de alguns elementos presentes na história política/cívica do país, esta professora, no segundo encontro do grupo focal, reconhece que hoje não ver a História como uma experiência estagnada, situada no passado e detentora da verdade. O que vem implicando em mudanças no seu trabalho em sala de aula. Como exemplifica na seguinte fala:

E a vivencia do aluno eu não valorizava essa parte tanto assim, às vezes eu queria mais valorizar a parte política (...). Aí a questão da família, das famílias, e hoje você tem várias famílias... As famílias estão muito mudadas não é? Então às vezes muitas crianças têm dúvida, elas não compreendem emocionalmente essas mudanças. (...) Então é esse ponto que eu não valorizava tanto e que hoje eu estou começando a valorizar e repensando e tentando fazer um trabalho melhor nesse sentido. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

Valores, aprendizado, permanências e mudanças, verdade, alteridade estão presentes nas diferentes formas de atribuição de sentido à História. Enquanto compreensão da trajetória e das diferentes experiências de cada um e pela importância que assume na construção da relação com o outro ou na crítica da homogeneização e individualização social, a História está diretamente relacionada à formação das pessoas, permanecendo ao longo do tempo como o referente da atividade humana na construção do futuro.

Em diversos momentos da construção deste *retalho* as discussões apresentavam o movimento de desconstrução e reconstrução dos saberes das professoras. Pôr-se *em formação* durante o trabalho realizado foi reconhecido pelo grupo como um dos aspectos mais motivantes e enriquecedores dos encontros propostos pela pesquisa.

Enfim, para concluir o *retalho*, Rafaela em um determinado momento, adverte: “falta o coração”, e este surge no bordado para contrabalançar a razão humana, para dizer de envolvimento afetivos que ligam uns aos outros e às suas experiências. Amanda então complementa, “Coração? Sentimento? não podem faltar na história”.

Para estas professoras, história reveste-se de uma dupla acepção. Ora é plural, é vida, diz das pessoas em suas relações com o mundo no transcurso do tempo; ora é singular, preservada, registrada e posta à disposição para diferentes usos, tendo em vista a autoridade dos ensinamentos que carrega ao evocar o passado para indicar o futuro.

A história ensinada também se apresenta nestes dois modos: trata sobre o sujeito, singularidades e dimensões próprias de suas vivências; bem como apresenta a

construção coletiva, a compreensão do eu a partir do outro, de um outro que esteve em outro tempo e lugar.

Os modos como a história é constituída para estas professoras são complementares e encontram-se imiscuídos nas suas práticas pedagógicas. Fazer essas dimensões históricas se encontrarem, dialogarem e se reconhecerem como referenciais compõe parte dos questionamentos e das inseguranças apresentados pelas professoras em relação ao que ensinam nas aulas de História.

Compreender tais imbricamentos remeteu-me ao trabalho de constituição da lógica histórica de Thompson (1981), uma vez que esta parte do “chão da história real”, para esclarecer a forma particular de construção do discurso histórico. Segundo afirma o autor:

Vivemos num mesmo elemento (um presente tornando-se passado), um elemento humano de hábitos, necessidades, razões, vontades, ilusões e desejos, e deveríamos saber que ele é constituído de um material resistente. E não obstante, há um sentido no qual o passado melhora o presente, pois a ‘história’ continua sendo seu próprio laboratório de processo e resultados. (p. 59)

Assim, a História é algo e realiza algo e, não se trata de “passar em revista alguns instantâneos” (THOMPSON, 1981, p. 58), mas de entender as experiências como matéria-prima composta por múltiplas evidências à disposição de homens e mulheres do futuro que pretendam torná-las inteligíveis no tempo presente, ajudando-nos a “conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas do processo social” (idem, p. 57-58).

Compreender História a partir das experiências humanas significa considerá-las em relação de tensão permanente, compostas pelas necessidades e expectativas individuais e coletivas, que por sua vez organizam o campo não determinado da cultura. Experiências coletivas, nas quais sujeitos individuais são coautores, em condição de interdependência, da construção social.

É neste movimento de apropriações e ressignificações que as professoras expressam suas ideias repletas dos saberes e dos valores advindos das suas trajetórias de formação pessoal, escolar e profissional, acerca da História e do saber histórico escolar.

E no que diz respeito ao como contamos e aprendemos História, o vínculo é estabelecido diretamente com a escola. As professoras se referem a um processo instituído pela compreensão das mudanças temporais, constituinte da formação histórica de cada um.

Assim, a compreensão de história ao mesmo tempo em que é expressa como a própria experiência humana no tempo, também diz sobre essa experiência como registro do que deve ser guardado enquanto patrimônio adquirido, que para estas professoras deve ser ensinado, de maneira significativa, às novas gerações. Este movimento situa-se no que Pierre Vilar (1985, p.17) apontou como o “duplo sentido da história”: “A história designa ao mesmo tempo o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento”.

Aline que em sua trajetória aprendeu a superar limitações físicas para ocupar seu espaço desde criança reconhece a importância da “bagagem” que todos possuem e que sempre pode ser usada em diferentes situações. Sua experiência de formação é marcada por conquistas baseadas na relação de cuidar do outro com carinho e exigência. Do mesmo modo refere-se à formação dos seus alunos. Atenta às singularidades, aos ritmos de aprendizagem e as demandas do grupo esta professora mobiliza os múltiplos saberes que se entrelaçam em situações de ensino e atribui ao saber histórico escolar uma contribuição significativa nesse processo.

Geralmente eu tento colocar eles (alunos) em situações do dia a dia deles para que entendam que fazem história; a história não é uma coisa só do passado, é isso que eles precisam entender que a história não é parada, sempre está mudando, todo dia, o tempo inteiro; mas também eles sempre perguntam por que é do mesmo jeito, por isso é importante mostrar que muitas coisas da história elas permanecem, elementos da história permanecem, e é isso que eles têm que associar, umas coisas mudam, outras permanecem, algumas melhoram, outras não, outras até pioram. (ALINE, GF, 07/03/2012)

A relação temporal é considerada por esta professora como estruturante da formação do pensamento histórico. Conforme argumenta, nessa faixa etária isso só é possível quando tratamos das suas vivências. Aqui, objetivos cognitivos acerca do desenvolvimento das noções temporais de mudança, permanência e sucessão estão entrelaçados aos conteúdos das experiências dos alunos.

Este processo exige transformar dados objetivos em elementos de apropriação subjetiva, donde “essa apropriação subjetiva potencializa as possibilidades de entendimentos objetivos de novos conteúdos constituindo o movimento espiral do processo ensino e aprendizagem”. (CAINELLI e OLIVEIRA, 2011, p. 125)

Deste modo, as experiências não são meio ou ponte para aquisição de determinados conhecimentos, mas constitui a própria aprendizagem histórica, tendo em vista ser esta composta, a um só tempo, das experiências individuais e coletivas e do conhecimento produzido sobre essas experiências.

Não tendo por finalidade acumular informações, mas desenvolver competências de compreensão de causas e processos, a professora sinaliza para uma aprendizagem mobilizada pelo saber histórico escolar, mediada pelos contextos culturais dos alunos. O passado torna-se presente por meio das estratégias de associação e comparação com as experiências do presente, também pensadas enquanto continuidade, no tempo futuro. Conforme afirma:

As noções importantes são feitas com a associação do hoje com o passado, e também trazendo as coisas do passado associando ao que eles têm hoje. Por exemplo: que eles possam perceber que no passado se tinha por exemplos, revoltas e hoje também tem brigas, então como é hoje? Como era antes? Como as pessoas vivem e se vestem hoje e como se vestiam antigamente? Que eles façam sempre essa associação, por que eles têm que perceber alguma coisa agora, do que eles estão vivenciando agora, do dia a dia para associar com o passado que tinha também, mas de modo diferentes. Então ele faz essa associação com o ontem e o hoje; entender que ele também faz história, que as formas dele se vestir hoje, lá no futuro também vão ser história. Então nessa idade eles precisam saber disso. (ALINE, GF, 07/03/2012)

A professora apresenta coerência quando se refere aos caminhos que percorre na construção da aprendizagem histórica com seus alunos. Compreende a disciplina

História como um saber em construção, intrinsecamente ligado às experiências dos homens no tempo, para que as crianças se compreendam como sujeitos históricos.

Ao comentar sobre a relevância desses conhecimentos, Aline projeta sua responsabilidade na continuidade da escolarização dos seus alunos: “Para que eles entendam o que é História e para que não cheguem a uma 5ª, 8ª séries e ensino médio, ainda parando e pensando, História: para quê História?”

Na sequência das discussões do grupo a professora Josy, sempre mais retraída e apesar de falar pouco, apresenta posicionamentos muito bem definidos, quase sempre assentados num modo binário de olhar a história. Em sua trajetória, a busca por independência e preservação da autoestima como formas de enfrentar os conflitos pessoais/familiares e escolares/sociais configura uma compreensão de história baseada no lastro que oferece aos sujeitos de confrontarem diferença/homogeneidade, respeito/desvalorização, conscientização/individualismo.

Ao referir-se a como *vivemos, sentimos, contamos e aprendemos história*, a professora aponta para as formas de violência social presentes nas experiências cotidianas das pessoas a partir das quais concebe como elas se relacionam com a história de cada um e de todos. Josy (GF, 06/09/2011) assim expressa:

Ninguém está interessado em saber o porquê do estilo de vida do outro. História é o que hoje? É aparência, o que você mostra, é se eu não gostar de você ou eu gostar de você, e a história? E o valor da história? Isso não se respeita mais. O que importa é a aparência, então o mundo esta tão individualista que o valor da história das pessoas esta se perdendo, na verdade está sem valor. O que acarreta em tanta violência, são tantas formas de viver sem se preocupar com o outro.

Identidade e alteridade estão presentes nas discussões levantadas por Josy. O “valor da história” não está associado a algo imutável tampouco o desinteresse sobre “o porquê do estilo de vida do outro” diz respeito apenas à expectativa de tempo de vida de uma pessoa, e sim expressa a elaboração de um tipo de conhecimento fundado essencialmente na relação entre ontem, hoje e amanhã, pelo reconhecimento da alteridade.

A mesma professora expressa um sentimento de “perda do elo” com o passado. Um passado, irremediavelmente, ligado ao presente pela percepção e interpretação do movimento temporal, ao mesmo tempo em que conduz a uma ação de construção do futuro.

Assim, Josy intercambia memória e história num movimento de construção cognitiva. Remete-se a importância da identificação, observação e comparação entre um tempo de gerações, sobre o qual chama atenção para o processo de mudança e a base das relações sociais contemporâneas.

Sobre o tratamento das temporalidades, exemplifica com uma situação de sala de aula:

Eles [alunos] acham interessante, principalmente, quando a gente faz comparações, quando fazemos paralelos com antes e agora, antes e atualmente. Eles acharam muito interessante, por exemplo, quando tratamos da escola como ela era antigamente e como as escolas são hoje. Então os fatos curiosos que antigamente tinha palmatória e hoje não tem, e eles ficaram bem curiosos para saber até com os pais e avós como era, se eles sofriam com a escola. (GF, 06/09/2012)

Ainda que fortemente centrado em estratégias comparativas, o aspecto formativo do saber histórico escolar apresenta-se na fala desta professora pela atribuição de sentido ao seu aprendizado, qual seja: contribuir para que a criança se situe no tempo presente, reconhecendo-se em relação ao outro, por meio da interpretação das experiências passadas, vinculando-as ao aprendizado de formas significativas de compreensão da vida e do pensar/agir sobre o futuro.

Um dos aspectos centrais da história ensinada nos anos iniciais é, portanto, tornar inteligível para as crianças a invocação do passado, na construção interpretativa sobre o que, por que e como as pessoas construíram esses diferentes tempos.

Ao dialogarem, trocarem experiências, contarem acontecimentos vivenciados, que por um motivo ou outro são lembrados, apresentarem seus modos de interpretar essas histórias e explicarem o que e como aprendem com elas, as professoras estabelecem elos diretos com sua atividade docente, reiterando os traços identitários profissionais destacados na interpretação sobre como suas histórias se entrecruzam.

Na confecção da *colcha de retalhos*, o desenho da “mala”, *bordada no retalho*, mobilizou a discussão do grupo, ao tempo que pôs em destaque dois aspectos: o individual/coletivo e o passado/presente. A reflexão proposta dizia respeito às relações entre sujeitos e sociedade e, sobre o sentido da passagem do tempo.

As experiências temporais de cada professora adquiriram significado diante do outro, em seus contextos profissionais e dimensões sociais. Desse modo, veio à tona a importância da identificação e compreensão de tais experiências para a formação dos sujeitos e da necessária relação destas com outros contextos, em outros tempos. As discussões e reflexões realizadas pelo grupo apontam para o entendimento que os sujeitos se constituem na formação histórica, reconhecendo-se pela identidade e alteridade.

A ideia posta no mesmo *retalho*, das experiências históricas como “tubos de ensaio” apontava para a concretude e objetividade do vivido, bem como para a dimensão do domínio e uso do conhecimento sobre o passado como parte significativa da aprendizagem histórica, desde que àquela não fosse reduzida.

Assim, referir-se à História seria dizer das experiências e do conhecimento sobre estas. Logo, subjetividade e objetividade são dimensões apontadas como estruturantes desta aprendizagem. A escola, os saberes, os objetivos educacionais, a formação dos sujeitos e os sentidos atribuídos à aprendizagem histórica são os elementos presentes nos entrecruzamentos deste processo singular/pessoal e coletivo/social.

Na sequência do trabalho, o segundo encontro com o grupo teve como foco de discussão os objetivos, as finalidades, os conteúdos e as formas da história ensinada nas suas salas de aula. A questão proposta foi: Quais saberes mobilizamos nas aulas de História? São relevantes? Por quê?

4.3 Quais saberes mobilizamos nas aulas de História?



Figura 07: Retalho coletivo produzido no segundo encontro do Grupo focal.
Fonte: produção da pesquisa

As mudanças no tempo, que a história traz no tempo. Leva também a ideia de que a escola também faz crescer. Olha o tamanho dele antes e como está atualmente. (AMANDA)

O céu representa como se nunca acabasse, que a história nunca vai acabar de ser construída, mesmo que ele não esteja mais... Mas vai ter outros, passando de geração em geração esses saberes (JOSY)

Que a história nunca acaba está sempre sendo atualizada, modificada, a cada dia se constroem novas história. (ALINE)

A temática discutida no segundo encontro envolveu a abordagem de concepções, saberes e práticas das professoras na relação direta com o cotidiano escolar. Nas narrativas de situações de sala de aula tais elementos entrecruzavam-se apontando peculiaridades, caminhos trilhados, intencionalidades que orientam o fazer, vivências que não se repetem, dúvidas e expectativas quanto ao realizado. E mais uma vez o *retalho* coletivo que pretendia expressar todo esse diálogo, dizer da multiplicidade e, ao mesmo tempo, da especificidade de ideias e experiências foi considerado de difícil confecção.

Na análise do extenso material que resultou desse encontro seguiu a compreensão de que o trabalho docente está assentado na perspectiva da “relação com o saber”.

Tal compreensão fundamenta-se nas formulações de Charlot (2000, 2005) acerca das formas como o sujeito – indissociavelmente humano, social e singular –

apreende o mundo e assim, constrói-se e transforma a si próprio. Desse modo, ao esclarecer que a noção de “relação com o saber” não é recente e comporta diferentes perspectivas de abordagens – sociológica, antropológica, psicológica, didática – dos fenômenos que se deseja estudar, Charlot afirma que se trata menos de um conceito que oferece respostas e mais, de uma questão a ser relacionada/confrontada aos processos que lhes dão conteúdo.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (2000, p. 81)

Pensar a partir da relação com o saber é estabelecer elos com a questão dos significados e do compartilhamento. A relação com o saber diz da apreensão, construção e transformação do mundo, logo, é constitutivo do sujeito. Um sujeito compreendido em sua condição de humanidade visto pelo desejo que o mobiliza, situado no seu tempo e para além dele – passado e futuro.

Assim, tomar a noção de relação com o saber tornou-se significativo na compreensão da configuração e produção dos saberes históricos escolares considerando as experiências formativas das professoras. Trabalho com a prerrogativa de que os percursos de formação dos sujeitos constituem “relações com o saber” e por elas são constituídas, num movimento imbricado à necessidade de aprender.

Este entendimento, ao tempo em que me permite interpretar o conjunto de relações que estes sujeitos – as professoras – estabelecem com o mundo em seus processos formativos, contribui para a identificação e análise de relações de saber produzidas a partir de contextos sociais específicos nos quais estão inseridos, neste caso, a escola.

No recorte de análise desta pesquisa, as relações de saber estão inscritas no espaço social da escola e dizem da atuação dos sujeitos que a posição social exige,

tendo em vista, desta não ser independentes. Como explicita Charlot (2000, p.85), “Ocupar tal ou qual lugar nas relações sociais, estar engajado em tal ou qual tipo de relações de saber é ser autorizado, incentivado e, às vezes, obrigado a investir em certas formas de saber, de atividades ou de relações”.

Neste segundo encontro detivemo-nos nas situações vivenciadas nas salas de aula, na relação direta com um saber-objeto – a História ensinada. Na multiplicidade das trocas, as relações com os saberes e a intencionalidade do aprender foram expostas pelas professoras. Aqui, a dimensão relacional do sujeito com o saber é perpassada pela relação epistêmica e identitária²³ expressas nas experiências do grupo.

Do 1º ao 3º ano tem trabalhos mais voltados para essa questão assim... De entender primeiro a história deles, a história pessoal. A história pessoal para poder ele ir entrando na história social, resgatando o restante das coisas, as brincadeiras, tudo aquilo começando do que ele sabe, para partir para os elementos históricos. (ALINE, GF, 07/03/2012)
As mudanças..., aí vem à questão de como muda o tempo, as pessoas mudam ao longo do tempo, é sempre colocando assim, essa questão histórica, sempre atrelada ao pessoal deles. Nos conteúdos família, escola, também entra o conhecimento do “eu”. (idem)

É significativo para as professoras trabalhar a percepção que as crianças têm de si e dos outros. O conhecimento do eu torna-se relevante para percebe-se em relação aos grupos dos quais participa. Tempo, crescimento, transformações biológicas, vivências e mudanças culturais são apontados como aspectos estruturantes a ser trabalhados na disciplina História, ainda que não exclusivamente, pois situam e organizam a experiência da criança em seu espaço-tempo. Neste trabalho a escola assume a função de transformar esses saberes em elementos de formação.

²³ Cf, Charlot, 2000. O autor define *Relação Epistêmica com o saber* a partir das figuras do aprender, que de um modo geral pode caracterizar-se por: “passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real”(p.68). Trata-se da relação com um saber-objeto; pode ser também passar “do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (p.69); Outra forma da relação epistêmica com o saber refere-se ao domínio relacional. Saber dominar, regular uma relação. Esse “sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional” (p.70). A *Relação Identitária com o saber*, diz que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (p. 72).

Na confecção do *retalho* as professoras expressam este entendimento. No desenho há uma criança que faz a travessia por uma ponte ondulada de cor verde e chega adulto, do outro lado. Explicam que gostariam de representar as ideias de *passagem, crescimento, ação e futuro*.

Uma criança subindo..., caminhando e chegando a adulto. Leva a ideia de que a escola também faz crescer. Olha o tamanho dele antes e como está atualmente. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

A gente está falando de educação na escola e a essência que a escola tem que ter. Aqui a gente tem que acreditar no conhecimento para chegar e se tornar um cidadão, alcançar sua cidadania... A partir do conhecimento, ele construir sua própria cidadania. (idem)

A consciência crítica, essa questão da reflexão, perceber, refletir sobre tudo o que acontece ao seu redor, isso também ajuda nesse aspecto. (ALINE, GF, 07/03/2012)

A partir das ideias acima, os sentidos atribuídos aos conceitos de cidadania, conhecimento, consciência crítica e tempo, bem como as noções de mudança, permanência e construção configuram critérios de importância da história ensinada para os anos iniciais.

Neste caso, a relação identitária com o saber se faz presente no trabalho dessas professoras por meio do ensinar/aprender a relação com o mundo. O trabalho com os saberes históricos em sala de aula ao se constituir sobre a base de apropriação de um saber-objeto, a este não se reduz, pois extrapola o objetivo de domínio e controle do mesmo pelo sujeito que aprende, visto que esta aprendizagem comporta a dupla dimensão: epistêmica e identitária. Ou seja, a história ensinada torna-se significativa diante da compreensão de que “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”. (CHARLOT, 2000, p. 64)

A reflexão acerca dos critérios de importância da história ensinada, bem como da dimensão identitária que comporta e constitui a dimensão relacional dos saberes históricos escolares ratifica suas especificidades, sobretudo, porque nos remete às intencionalidades que orientam o processo de seleção dos conteúdos a ser ensinados e

às ações dos sujeitos – professores e alunos – que os ressignificam no dia-a-dia da sala de aula.

Nesse sentido, uma reflexão acerca das especificidades da história ensinada não pode prescindir da compreensão de sua dimensão epistêmica, que diz respeito ao diálogo com um conjunto de conhecimentos e práticas que caracterizam um campo científico, a História.

As professoras, sujeitos desta pesquisa, reconhecem a existência desse corpo de conhecimentos especializados e também, referem-se à ausência de domínio de todo o seu arcabouço, mas nos chamam a atenção para os diferentes significados que a amplitude e complexidade de tais conhecimentos adquirem em suas práticas de professoras não especialistas, sobretudo, quando dirigidos à aprendizagem de crianças.

A forma como se referem às aulas de História, ao que está subjacente às escolhas e atribui sentido às suas práticas me leva a destacar que é necessário olharmos para o que é considerado e realizado em sala de aula como ensino de história. Como nos ensina Charlot (2005), partir de uma leitura positiva das experiências vividas significa perscrutar o realizado, observar como é feito e questionar porque é deste modo e não de outro, além de perguntar o que se espera alcançar com o que se faz. Deste modo, estaríamos dialogando a partir de experiências reais, evitando assim, explicações pelo viés da carência.

A produção dos saberes históricos em sala de aula dos anos iniciais no contexto desta investigação está diretamente relacionada com a multiplicidade e diversidade dos saberes que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e, embora, tenha sido investigada apenas no tempo pedagógico da aula de História, determinado pela organização do horário de cada escola, é possível perceber que estes saberes se intercambiam nas práticas das professoras, sobretudo por serem profissionais que trabalham com as diferentes disciplinas do currículo e permanecem com os mesmos alunos um período do dia (manhã ou tarde), durante todo um ano letivo.

Assim, apresentar definições, pontuar com certo detalhamento sobre o que é ou deveria ser trabalhado foi considerado difícil pelas professoras. Esta dificuldade tem

motivos variados, mas traz o forte peso da desvalorização da disciplina História no universo escolar e, por conseguinte, certo esvaziamento do trabalho realizado.

Algumas das definições apresentadas estão entrelaçadas ao nível de compreensão dos alunos; ao planejamento elaborado; ao aspecto interdisciplinar e a seleção de estratégias didáticas.

O conhecimento das particularidades da aprendizagem de crianças, tanto no que diz respeito ao aspecto cognitivo, quanto afetivo e social é mencionado como elemento essencial da prática docente, neste nível escolar. Os argumentos baseados no que as crianças podem ou não aprender nas diferentes faixas etárias e a escolha de estratégias adequadas para esse fim, entrecruzam conhecimentos da formação inicial/continuada e da experiência profissional.

Mas ai você tem que tentar que sua linguagem seja acessível para que eles entendam e para isso pode-se usar outros saberes, pode-se usar um debate, usar uma brincadeira, que leve àquela compreensão do saber histórico, mas que muitas vezes implica em outros saberes, a percepção, a compreensão, a uma roda de conversa, saber ouvir...
(ALINE, GF, 07/03/2012)

A diferenciação das especificidades da atuação de professores que atuam em diferentes níveis escolares, está presente nestes argumentos, bem como demonstra uma reflexão elaborada sobre o que, para que e a quem se ensina, tornando o lugar da sala de aula um espaço para e no qual são mobilizados e produzidos saberes.

Nesse contexto é possível inferir que a relação teoria-prática tão cara às discussões no campo das ciências da Educação, não se estabelece pela hierarquização de conhecimentos teóricos produzidos por outrem e fora da escola sobre o fazer dos professores, reconhecidos como os práticos da ação pedagógica.

Pelo contrário, ao referirem-se aos elementos do currículo, às especificidades cognitivas e afetivas do público com o qual trabalham, à relação entre os diferentes saberes e às possibilidades de práticas interdisciplinares que contribuam para que cada um desses saberes participem da formação dos alunos, estas professoras põem em movimento um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos e de competências

subjetivas próprio de sujeitos que refletem, se posicionam e produzem saberes específicos ao seu trabalho.

Em decorrência de tais elaborações e enunciações reafirmo, de acordo com as proposições de Tardif (2002), que as professoras atuam como sujeitos de suas práticas profissionais, em um cenário multifacetado de relações humanas, do qual se origina e também para o qual se destina a pluralidade de saberes produzidos a partir das intencionalidades formativas socialmente postuladas.

Quanto à seleção e organização curricular, as professoras consideram positivo o planejamento realizado pela Secretaria de Educação, com a participação de professores de diferentes escolas, tendo em vista a perspectiva do direcionamento e o caráter de unicidade atribuído ao trabalho de todo o Município.

Por outro lado, registram os limites deste trabalho, uma vez que o planejamento apresenta pouca flexibilidade para mudanças, aliada à atuação da supervisão realizada pelo órgão gestor sobre o cumprimento dos aspectos organizacionais e curriculares das escolas.

Sobre esse aspecto percebo que as professoras atribuem ênfases bastante diferenciadas ao que consideram significativo para o desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano escolar. A dimensão organizacional é destacada, embora o pouco espaço de autonomia dos professores seja reclamado e algumas diretrizes para a seleção de conteúdos nas diversas disciplinas não estejam de acordo com os critérios por eles compreendidos como os mais apropriados.

Eu enquanto professora, percebo que temos uma organização melhor da dinâmica da escola, porque a gente se organiza daquela forma, então fica tudo pelo planejamento, mas os pontos negativos é que ele não dá muita abertura pra gente explorar outros assuntos, que às vezes é necessário trabalhar, por exemplo, às vezes é preciso trabalhar antes de tudo a higiene, aí o assunto da higiene está lá no final do ano, então ele não dá essa abertura, e a gente vai pegando uns assuntos de forma interdisciplinar porque é necessário fazer naquele momento, senão você só vai trabalhar lá no final; aí depois você tem que trabalhar de novo porque o planejamento exige isso, então ele não dá muita abertura para você colocar outros temas. (ALINE, Entrevista, 05/05/2011)

Nós recebemos uma orientação de planejamento, todo início de ano, com o que tem que ser dado. São os professores que se reúnem. Da rede. A gente se reuni para fazer e a gente cumpri aquilo ali. Só que eu acho que fica meio vago (JOSY, Entrevista, 26/05/2011)

Já a professora Amanda refere-se satisfatoriamente à seleção de alguns conteúdos que passou a valorizar em suas práticas a partir das orientações e definições curriculares. Ressalta que ao longo da sua carreira no magistério esses conteúdos de ensino não eram trabalhados ou então eram abordados com outra perspectiva e, que passou a priorizá-los por contribuírem para a compreensão da criança acerca do universo social. Ela assim se pronuncia:

É essa relevância de valorizar mais a questão família, a questão escola, é hoje o que está vindo muito forte para a gente trabalhar nos nossos planejamentos, mas assim dentro desse sentido da História, do passado, de fazer comparação do antes com o hoje. Então é esse ponto que eu não valorizava tanto e que hoje eu estou começando a valorizar e repensando (...) porque no caso que nós trabalhamos de 1º ao 3º ano, a gente está mais focado..., não trabalhamos tanto a parte política, trabalhamos mais a parte social. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

A parte política a qual a professora faz referência, diz respeito ao ensino orientado pelas datas comemorativas dos fatos canônicos de natureza política, marcados pela cronologia da história da cidade ou do país.

Por outro lado, embora Amanda demonstre que vivencia nos últimos tempos uma mudança significativa na abordagem da disciplina História e reconhece que a própria escola está mais atenta aos espaços ocupados pelas disciplinas História, Geografia, Artes e Educação Física, é claro a insegurança gerada diante das transformações implementadas. Diante do grupo, a professora expõe suas incertezas e contradições:

Vou dizer sinceramente, eu queria saber sobre as aulas de História, qual é o suporte que vocês têm? Vocês gostam das aulas de História? É fácil dar aula de história? Como é que vocês veem as aulas de História? (AMANDA, GF, 06/09/2011)

Sua fala expressa o reconhecimento da ausência de História na forma como ela sempre realizou ou sempre acreditou que deveria ser. Desconstruir convicções e práticas cristalizadas não é um movimento de fácil aceitação, tampouco a percepção da quebra de antigas estruturas ocorre de forma contínua e progressiva. As mudanças causam insegurança, fazem emergir questionamentos sobre o que é certo ou errado fazer e mostram, com maior clareza, a necessidade de apoio.

Tais comentários são apropriados pelo grupo como mudanças exigidas pelas atuais demandas socioculturais e pela compreensão de que ensinar História da forma como “era feito”, isto é, como aprenderam quando eram alunas não tem sentido para as crianças e jovens na atualidade. Nesse aspecto, Aline recorda que ensinar História não deve ser mais “desenterrar os mortos”, como ela aprendeu quando aluna.

Em outro momento, a professora Amanda revela como vivencia esse movimento em relação aos saberes históricos escolares. Ressente-se da ausência em sala de aula, de conteúdos baseados em informações históricas como o conhecimento de símbolos locais/nacionais e as hierarquias institucionais, uma vez que os consideram importantes no desenvolvimento de atitudes que dizem respeito ao conjunto dos direitos e deveres de todo cidadão.

Para esta professora tais conteúdos perpassam questões referentes à ética e à cidadania que foram abandonados pela escola, tendo como um dos seus resultados as situações de violência vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

O aluno não tem conhecimento ... Eu não sei que palavra usar nesse sentido, de conhecer seu próprio estado, os valores éticos de seu próprio estado, do seu município, perdemos, não tem mais, e quando... Essa perda foi lamentável porque hoje nós temos essa coisa triste, porque ninguém respeita ninguém, não se respeita professora, não se respeita aluno, não se respeita nada. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

Noutro sentido, a professora também explica que explorar estas questões não significa, por exemplo, ensinar o “dia da bandeira” nas escolas, tampouco pedir que os alunos a pintem, haja vista, a ausência de sentido nesta abordagem. Assim afirma,

Eu não sei se eu estou sendo uma pessoa não moderna (...) mas, ele (aluno) não conhece bem, por exemplo, a bandeira brasileira, ele só conhece porque ele pinta. Hoje é dia de não sei o quê, hoje é dia da bandeira, sem significado nenhum, mas não pode ser assim... (idem)

A discussão que Amanda levanta sobre a organização curricular expressa uma clara inquietação acerca das seleções operadas sobre o que deve ser ensinado. Ao mesmo tempo em que ela reconhece as mudanças em sua relação de saber com o conhecimento histórico, demonstra a força da tradição escolar e da permanência de aspectos relativos à sua história pessoal e escolar.

É importante ressaltar a presença dos conteúdos históricos associados à formação de uma identidade nacional e uma correlata educação moral e cívica na formação escolar dessas professoras, umas mais outras menos, que se manteve, com a mesma conformação, até pouco tempo nos currículos escolares. Assim sendo, a fala de Amanda é significativa nesse aspecto, pois como a mais velha do grupo reitera o caráter temporal dos saberes docentes e quanto o imbricamento entre mudanças e permanências que marcam suas histórias, estão presentes nas experiências profissionais (TARDIF, 2002).

Desse modo, ainda que seja possível identificar a resignificação de aprendizagens adquiridas em outro tempo e, mais ainda, a percepção destas professoras acerca da mudança de significados que envolvem aprender conteúdos e atitudes até então cristalizados nos currículos escolares, fica claro a força que os processos formativos e a institucionalização da disciplina História possuem em suas práticas docentes.

Obviamente essa não é uma questão simples, pois diz respeito ao lastro de desenvolvimento da própria disciplina, às negociações e consensos entre diferentes agentes nos âmbitos políticos, educacionais e acadêmicos e, ao papel do professor em suas relações diretas com os contextos de trabalho.

Sobre este último ponto, Charlot (2005) considera que para uma aprendizagem escolar efetivamente acontecer é necessário o professor orquestrar uma situação de ensino que faça sentido para o aluno, possibilitando assim sua atividade intelectual.

No que diz respeito aos questionamentos do grupo sobre a adequação da organização curricular da disciplina aos alunos deste nível escolar, o papel do professor é reconhecido como àquele a quem cabe modificações e adaptações segundo critérios direcionados ao seu grupo de trabalho, às particularidades da escola e do contexto socioeconômico e cultural do seu em torno. Sobre este ponto, Rafaela se pronuncia:

Eu acredito que assim, em algum momento você vai tocar naquele assunto (aspectos cívicos, datas comemorativas, respeito, solidariedade) em algum momento da aula você vai falar sobre aquilo. (...) Mas aí, assim, vai depender muito do professor, porque de certa forma os professores deixaram um pouco de lado essas questões, mas vai muito do professor também em colocar ênfase naquilo, naquilo que o professor vai insistindo e trabalhando. (GF, 07/03/2012)

No universo escolar, a perda do “elo com a autoridade e a tradição” (ARENDT, 2007) situa-se na confrontação com contextos contemporâneos que desafiam a rotina de trabalho das professoras, fazendo emergir inquietações relativas ao enfrentamento de situações cotidianas.

É nesse sentido que a reprodução de determinadas práticas e rotinas escolares não compõe mais, com tranquilidade, o conjunto de escolhas e ações destas professoras. Cresce um olhar irrequieto e a percepção da insatisfação com as experiências vivenciadas no trabalho. Radicaliza-se o objeto tradicional desta instituição e suspeita-se do alcance das relações que esta produz com a sociedade, na busca de soluções para as questões que tão amplamente lhe afligem.

Uma dessas questões diz respeito a criar condições para o desenvolvimento dos alunos, não se restringindo à dimensão cognitiva de acumular e dominar conhecimentos, mas, sobretudo, à capacidade de compreender-se no mundo. E como isso pode ser realizado? Como responsabilizar-se pela formação do outro, em meio a tantas dúvidas e incertezas?

Diante de um sentimento de crise que parece abalar as estruturas mais profundas de todas as dimensões que constituem as sociedades, inclusive, ou melhor, fundamentalmente, também a dimensão educacional, impõem-se a reflexão, a crítica e autocrítica. Como nos afirma Bauman (2008, p.164)

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam.

Além dos marcos conceituais diria também da constante revisão das práticas sociais correspondentes. Buscar soluções e respostas que não estão prontas à disposição, tampouco fixas, pois que se situam cotidianamente em *lugar de fronteira*, exige experienciar o *encontro de encontros*²⁴: entre o instituído e o instituinte, o prescrito e o seu significado, entre permanências e rupturas.

Sendo assim, trabalhar informações históricas na sala de aula sobre a rubrica de se conhecer aspectos cívicos relacionados à representação da identidade do Estado-nação, ainda que aponte para o tradicionalmente instituído, assume variadas conotações para esse grupo de professoras, quando relacionam ao sentido que o professor atribui a este saber, e ao que constrói na formação do aluno.

Infiro, portanto, que o ir além do “dia da bandeira” ou da atividade de pintar o seu desenho, como reivindicado pela professora Amanda, diz respeito às formas de tratamento de informações históricas, que indiquem diferentes possibilidades de confrontação das mesmas com o pretensamente postulado. Tais conhecimentos, embora representem as permanências prescritivas no âmbito do currículo escolar, podem adquirir novos significados pelo trabalho do professor em sala de aula, ao passarem de informações utilitárias que educam os sujeitos para integrarem-se a uma sociedade uniforme e harmônica a subsídios que embasem a reflexão e os questionamentos acerca desta mesma sociedade.

Assim, um saber histórico escolar que não recebe tratamento atemporal, possui critérios de plausibilidade e vincula-se a intencionalidades educativas que o constituíram como tal não deve ser banido da sala de aula, sob o risco de perdermos a

²⁴ Cf. Schwartz, 2010, p.42-45. Ao explicar a resignificação do conceito de *experiência*, o autor nomeia *encontro de encontros* as situações de trabalho onde há aplicação de normas pré-existentes que são influenciadas e modificadas por intermédio das *experiências* dos sujeitos. Encontro entre o que está posto e o que está em acontecimento; situação enfim, que comporta a presença da *experiência* com sentido de processo e movimento, distinto da ideia de experimentação, como aplicação de um protocolo controlado e regulado.

possibilidade do exercício do questionamento e do confronto de diferentes perspectivas sobre o tipo de sociedade/civilização que se quer ver ensinada/construída. Inclusive, por ser este um exercício estruturante da inserção dos alunos dos anos iniciais, no universo do conhecimento histórico: identificar, distinguir, compreender e criticar o universo simbólico no qual estão envolvidos, de modo a se apropriarem, progressivamente, das diferentes construções identitárias elaboradas pela humanidade, ao longo dos tempos.

Entre práticas reiteradas e inquietações gestadas em meio a experiências que não parecem fazer mais sentido para os sujeitos que as vivenciam, reconheço uma resistência, muitas vezes silenciada no cotidiano da escola e, outras vezes, emergente, mas ainda não consolidada como (re) criação destas mesmas práticas.

Na sequência das discussões acerca da produção e especificidades dos saberes históricos escolares, as professoras enfatizam que o trabalho com a disciplina História não ocorre de forma isolada das demais, tampouco fica restrito aos horários que lhe são destinados.

Tornou-se recorrente a troca de experiências sobre como transformam temáticas históricas em foco de diversas práticas de leituras, ou sobre as exigências quanto à organização de informações e construção de argumentos e explicações de conteúdos históricos nas aulas de língua portuguesa, ou ainda, o trabalho que realizam com números e localização espacial a partir das experiências culturais das comunidades locais, sobretudo quando exploram diferentes temporalidades.

Estas práticas surgem imbricadas nos mais variados dias e horários de aulas. O aspecto interdisciplinar emerge como uma chave que se abre aos propósitos didático-pedagógicos das professoras, de acordo com as singularidades do seu grupo de alunos, bem como não inflige os ditames organizacionais da escola.

Embora cada professora tivesse um horário definido de distribuição das diferentes disciplinas no seu calendário semanal, em muitos momentos, o tempo pedagógico se sobrepunha ao tempo físico, da hora-aula. Esta ocorrência foi percebida em várias das aulas observadas e acontecia de acordo com a necessidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquele momento, manifesta ora pela

professora ora pelos alunos, e às vezes pelos dois, no reconhecimento de tal necessidade.

Então a História não trabalha isoladamente, ela pode ser interdisciplinar com outras disciplinas e vice e versa. Porque quando eu estou trabalhando a Língua Portuguesa eu estou trabalhando texto, às vezes a gente pega um texto e ele é tão significativo, e ele é um texto histórico... Um texto literário, uma literaturazinha, que fala de uma garota, “A menina bonita, do laço de fita”, é um livro de história, é uma literatura infantil superinteressante, que trabalha o que? Quer mostrar aos alunos o não preconceito com a cor, quer mostrar que aquela menina é igual às outras meninas. Então eu trabalho ele para uma aula de Português, eu trabalho para um deleite, uma roda de leitura, e ele é totalmente histórico, e eu estou trabalhando História? Estou. Estou trabalhando História porque estou mostrando a diversidade, estou mostrando a diversidade de cultura, de gostos, de jeitos. Eles vão ter essa consciência que são iguais, que temos os mesmos... que as diferenças de cor não têm diferença. Somos iguais, seres humanos. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

A interdisciplinaridade assume, portanto, uma dimensão prática, voltada para resolução de problemas que se interpõem ao bom funcionamento da atividade de ensino e, sobretudo, ao alcance da aprendizagem esperada.

Embora, tenha sido proposta no universo da produção acadêmica como uma crítica à organização fragmentada do conhecimento humano, expressa pela estruturação disciplinar da ciência moderna que não permite ver as articulações e complementaridades em um todo heterogêneo (JAPIASSÚ, 1976), no espaço escolar a interdisciplinaridade é compreendida no âmbito da ação.

Nestes diferentes contextos, as formas de seu entendimento variam substancialmente entre as ênfases atribuídas ora aos aspectos epistemológicos ora as pretensões institucionais ora as finalidades sociais. No entanto, é sobre as atitudes que devemos atribuir a maior eficácia da interdisciplinaridade. Como afirma Fazenda (1994, p. 82), uma atitude interdisciplinar é

Uma atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de

compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade.

Nessa perspectiva, as professoras consideram as estratégias de caráter interdisciplinar importantes, pois permitem ampliar as possibilidades de trabalho com as temáticas relacionadas à disciplina História, assim como Geografia e Artes, tendo em vista o extenso uso do tempo pedagógico para a realização de tarefas tradicionalmente centradas no desenvolvimento das competências linguísticas da leitura e da escrita, bem como do raciocínio matemático das crianças.

Preocupadas em dar conta do planejamento de trabalho e dos objetivos traçados as professoras buscam alternativas e tornam as fronteiras disciplinares e o tempo rígido da escola mais flexíveis.

Responsabilizar-se e/ou ser responsabilizada pela elevação dos índices de alunos alfabetizados, mensurados por avaliações nacionais e locais, como discutido no grupo, torna-se um desgaste em suas rotinas. Na maioria das vezes as cobranças institucionais desconsideram especificidades de seus planejamentos, bem como as diferenças dos ritmos de aprendizagem dos alunos em prol do alcance de índices que atendam as expectativas dos órgãos gestores das políticas públicas educacionais. Sobre essa questão Rafaela afirma (GF, 06/09/2011)

... Semana passada lá no outro município onde eu trabalho teve uma avaliação interna, que a Secretária de Educação montou para as crianças desde o pré até o quinto ano. Então até o segundo ano, se eu não estiver enganada foi apenas com português e matemática e do terceiro por diante foram todas as disciplinas. (...) e daí fica aquela sobrecarga, então chega coordenador, chega diretor: “Estão todos sabendo ler? Estão todos interpretando? Olhem, se não tiver, pare tudo para alfabetizar”. (...) Aí cobram muito da gente justamente no português e na matemática. E quando essas avaliações vêm, porque um aluno da gente do terceiro ano, quinto ano para fazer uma avaliação de 2h e meia, 3h com 40 questões ou são 50, eles não produzem, aí chega o professor e diz: “e aí o que houve? O que foi que não foi feito?” Mas não é assim, você pode ter feito o máximo e não atingiu o que a escola queria, então sempre cai para o professor. É muito complicado.

As questões envolvidas no processo de alfabetização dos alunos são centrais no trabalho docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que permeiam o trabalho pedagógico como um todo, tornando-se seus índices, inclusive, critérios de avaliação e progressão profissional das professoras.

Embora este seja um ponto de discussão recorrente no grupo, que não pode ser desconsiderado no âmbito geral das preocupações e atenções para as quais se voltam as professoras, tendo em vista sua relação com a aprendizagem do conjunto dos saberes escolares, a análise das suas especificidades e consequências tratam de um amplo universo de questões para além do que se propõe essa investigação.

Retomando nosso percurso, identifico que a articulação de noções e conceitos históricos com outros saberes escolares, por meio de variadas estratégias didáticas e em momentos não destinados especificamente às aulas de História, torna-se significativa para a inserção ou continuidade do trabalho com temáticas contempladas no planejamento da disciplina História.

Nessa perspectiva, o uso da literatura infantil é reconhecido nas experiências do grupo, como prática interdisciplinar adequada e potencialmente significativa para o trabalho com a formação do pensamento histórico das crianças.

Sobre essas experiências, a professora Amanda comenta na fala anterior, o uso da obra literária *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2011), pela qual foi possível explorar questões a respeito de diferenças e diversidades socioculturais. Para ela, a narrativa ficcional possibilita às crianças refletir sobre a realidade, questionar, levantar hipóteses. Ver-se como sujeitos coparticipes daquela história, independente de ser verdadeira ou não, observando as aproximações e os distanciamentos entre suas histórias e as dos personagens do livro, contribui para as crianças reconhecerem traços identitários e apreenderem as diferentes formas de construir, interpretar e narrar as histórias.

Na mesma perspectiva interdisciplinar, a professora Rafaela lança mão do livro *Maria Fumaça, cheia de graça* (MURRAY, 2005), para discutir com os alunos os modos de viver e trabalhar nas áreas do campo e da cidade que compõem o município, em diferentes tempos. Mesmo ela não tendo feito referência a este trabalho na discussão

do grupo, pude identificar em uma das aulas observadas, como o trabalho pedagógico com a literatura infantil estimulou o diálogo das crianças, os questionamentos e comparações, sobretudo, neste caso, devido à proximidade da história narrada com as experiências das crianças. Muitas delas, embora residam e estudem na área urbana do município, têm famílias, especialmente avós que vivem em sítios ou fazendas próximas, onde passam finais de semana e/ou férias escolares.

A obra selecionada oportunizou o exercício da leitura e da escuta através do qual a professora explorou a linguagem oral, escrita e visual, bem como, abordou por intermédio das suas experiências as temáticas históricas a ser trabalhadas.

Através das histórias ficcionais as crianças entram no mundo das possibilidades guiadas pela imaginação. Modos de ser, viver e se relacionar consigo e com os outros são trabalhados coletivamente pela leitura e interpretação das narrativas.

Sobre o uso da literatura na aprendizagem histórica ou mais amplamente, para a formação das crianças, Fonseca e Zamboni (2010, p.341-351) afirmam e questionam,

A literatura e a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecem-nos pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura, da nossa identidade. São mediadoras da/para a aprendizagem humana. (...) Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas.

Desse modo, as relações estabelecidas entre a literatura e a história nos remetem à construção da “relação com o saber”, assim como proposto por Charlot (2005), na qual se encontra a dimensão do desejo e o estímulo à imaginação.

Por outro lado, põe em movimento uma relação de saber a ser construída em bases diferentes das que recorrentemente nos são apresentadas nos muitos contextos escolares conhecidos de fato ou por meio das pesquisas da área, qual seja: aulas centradas na apresentação de situações cânones da nossa história, organizadas de acordo com suas datas comemorativas, narradas conforme a sucessão cronológica de

um tempo linear e homogêneo, a ser apreendidas pelas crianças a partir das informações das mais simples a mais complexas, das mais próximas as mais distantes.

Ao trabalhar com saberes históricos na sala de aula para além do tempo disciplinar definido pela escola, buscando valorizá-los por meio de práticas interdisciplinares em conjunto com os diferentes conhecimentos que se entrecruzam na/para a formação das crianças, esse grupo de professoras demonstra a relevância da aprendizagem histórica que deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolarização. Como afirma Amanda (GF, 07/03/2012), “Eu alfabetizo com História, eu tenho um 1º ano e tem História, e eu estou alfabetizando com História”.

No contexto profissional, em situação de ensino, o saber da experiência contribui para a (re) elaboração de estratégias de trabalho que visem o alcance dos objetivos traçados. A convivência com os tempos disciplinadores da escola ao mesmo tempo em que produz rotinas, no sentido de criar cotidianamente ações repetitivas, traz em seu bojo o saber-fazer capaz de burlar o estabelecido e ir além do que está previsto, como táticas, no dizer de Certeau (2007) a se confrontarem com a organização e controle temporal rígidos.

Outro ponto relevante na discussão proposta às professoras diz respeito ao que atribuem de específico aos saberes históricos escolares. Ou seja, as particularidades do “ser histórico”, quanto ao que o distingue do conjunto dos saberes na estruturação disciplinar do currículo escolar. As definições apresentadas expressam uma relação clara entre elementos conceituais e intenções formativas que as direcionam para a finalidade de ensinar e formar. Assim, o grupo discorre,

Eu acredito assim, quando nós fazemos comparações que diferenciam os diferentes tempos..., por exemplo, você vê aquele saber histórico, quando ele tem uma relação direta com o passado, com algo que aconteceu no passado, que também está presente no presente, que você sabe que é algo que vai continuar, então tem muito haver com isso. Eu penso que é quando você percebe que ele está intimamente ligado com o tempo, em tempos históricos, porque aí você vai saber se ele vai ter uma relação muito mais próxima com o tempo passado, com o presente e com o futuro. (ALINE, GF, 2012)

Dependendo do nível do aluno, 1º ano, 2º ano, 3º ano, cada um tem seu nível de complexidade, de dificuldade, de informação. E o tempo está sempre presente nas comparações, quando ele (aluno) vê hoje,

comparando já com os antepassados. A questão de transporte, a questão de vestir, da linguagem, das moradias, toda essa parte. (AMANDA, GF, 2012)

Numa aula de História, que está trazendo a questão do hoje, comparando com o ontem, então para que eles possam ter esse respeito, saber compreender, por exemplo, saber respeitar o porquê naquela determinada época as pessoas agiam assim. (RAFAELA, GF, 2012)

Ao situar as especificidades dos saberes históricos a partir da relação entre os diferentes tempos, as professoras destacam aspectos relevantes acerca da compreensão do tempo histórico: a relação passado, presente e futuro; a rejeição a um tempo linear e evolutivo; a não conformação das experiências humanas a um marco cronológico único, apesar da importância da cronologia na organização temporal; a identificação das permanências e não apenas das mudanças.

Tais elementos concorrem para a descentração do estudo do passado como objetivo primeiro do conhecimento histórico, uma vez que lançam um olhar para a *relação, para o entre, o durante e o que permanece*. Como afirma Siman (2005, p.111),

o tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. (...) O que nos faz dizer que algo é passado não é apenas a sua data, a distância cronológica que separa um evento do outro. O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo.

Em suas formulações as professoras expressam uma compreensão de tempo histórico que não se limita a uma percepção individual, situada no campo do vivido, tampouco restrita a identificação dos modos e instrumentos usados para marcar sua passagem ou do relato de fatos no tempo da curta duração, posto que se referem às experiências coletivas ao longo dos tempos.

Desse modo, tal compreensão apresenta em potencial, a perspectiva da historicidade. Coloca em xeque, por meio das experiências narradas, o entendimento

da existência de um tempo único e ordenador de fatos a ser ensinados e aprendidos progressivamente.

Nesse caso, a elaboração do conceito de tempo histórico, a despeito da complexidade que envolve sua apreensão, demonstra uma concepção de história centrada no movimento de múltiplos tempos que se entrelaçam, aferindo inteligibilidade à causalidade entre o antes e o depois.

Localizar-se no tempo em relação ao que somos e ao que fomos, identificar mudanças e continuidades, compreender o legado de experiências vivenciadas por outras pessoas em outros tempos, comparar e refletir sobre as suas diferenças são alguns dos aspectos que permeiam os significados expressos de ensinar/aprender as temporalidades históricas.

Estas foram identificadas pelo grupo como elementos próprios do saber histórico escolar, refletidas na relação de pertinência e adequação à aprendizagem dos alunos e expressas por meio de um vocabulário corrente no universo de domínio do conhecimento histórico, embora não tenha sido apresentada nenhuma referência quanto a este campo de saber.

Aline reconhece que trabalha com o conhecimento histórico quando, “algo remete ao tempo... todo o tempo, o passado, o futuro, todo ele, todos os sentidos de tempo...” (GF, 07/03/2012).

Acredito que reconhecer como as professoras dos anos iniciais transitam no “terreno das possibilidades formativas e conceituais sobre o conhecimento histórico” (OLIVEIRA e CAINELLI, 2011, p.138) alimenta a perspectiva de uma formação histórica a ser desencadeada e ampliada pelo/no ambiente escolar.

Nesse sentido, assim como os historiadores têm o ofício de “lembrar o que outros esquecem” (HOBSBAWM, 1995, p.13), tenham as professoras desse nível escolar o papel de não deixarem crescer as futuras fileiras dos jovens que “hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. (idem)

Para finalizar, é significativo destacar um aspecto que se tornou recorrente nas discussões do grupo ao longo das suas trocas: a relevância do conhecimento histórico para a compreensão do mundo e a atuação do sujeito em sociedade.

Esse entendimento perpassa todas as discussões realizadas e não se localiza neste ou naquele ponto abordado, tampouco na interpretação ou expressão desta ou daquela professora, visto que só pôde ser capturada por meio das interações construídas pelo diálogo. Assim as professoras se pronunciaram:

Eu acho que é muito importante a noção social, voltada para a vida deles. Então eu trabalho muito com a conscientização da parte social, da importância (...), envolvendo a observação, comparação de temas como, família, casa, escola. Sempre a importância disso na vida deles. (...) a gente tem que inculcar muito a responsabilidade social. (JOSY, GF, 06/09/2011)

(...) mas, como é importante a história, e a história da vida deles, que se a gente der sentido à vida deles numa simples atividade, para eles já tem outro significado. (idem)

Os conhecimentos históricos eles abrem a possibilidade de você descobrir novos saberes, eles deixam sempre essa abertura, para você buscar sempre saber mais, a história nunca acaba, e ela é sempre modificada a cada dia por cada pessoa, e então ela deve ser sempre assim, a janela deve estar sempre aberta pra você sempre buscar mais e querer essa busca. (ALINE, GF, 07/03/2012)

Tudo isso aí pode ser trabalhado em outras áreas, mas na aula de história é mais específico. A consciência crítica, essa questão da reflexão, perceber, refletir sobre tudo o que acontece ao seu redor. O nosso objetivo na escola é fazer com que essa criança seja um cidadão, seja um adulto levando esse conhecimento que ele recebeu aqui (...)

Dentro dessa parte aqui eu classificava em duas palavras, caracterizava isso aqui em conhecimento e cidadania. A partir do conhecimento, ele constrói sua própria cidadania. (AMANDA, GF, 07/03/2012)

Porque se ele se tornar um cidadão com certeza ele vai ser crítico, se ele tem conhecimento ele se torna um cidadão (...). (idem)

A escola é apreendida como uma instituição social, com finalidades vinculadas aos seus contextos políticos e culturais, onde a atuação de professores e alunos produz múltiplas experiências de aprendizagens, capazes de criar condições para diferentes formas de leitura e apropriação do mundo.

Assim sendo, a aprendizagem histórica deve ser orientada pelos princípios da “conscientização e responsabilidade social” tornando visíveis os elos entre sujeito e sociedade.

Cidadania torna-se conteúdo/finalidade escolar e amplia-se neste ambiente por se revestir da capacidade dos sujeitos em conhecer e refletir sobre si mesmo e o mundo.

Nesse sentido, parece-me possível poder afirmar que ensinar História nos anos iniciais para essas professoras liga-se, indissociavelmente, ao aprender e apreender o mundo, numa construção que não está circunscrita a individualidade da criança, tampouco ao tempo curto e único de sua existência ou aos ensinamentos correspondentes ao domínio do mais próximo para o mais distante que lhe ajude a integrar-se na sociedade, numa espécie de verossimilhança ao que era feito na área dos Estudos Sociais.

Parece-me ainda oportuno reiterar, a continuidade de um olhar atento para a mobilização dos saberes das professoras que atuam neste nível de escolaridade a começar pela compreensão de sua relação com o saber, posto que nos indicaria trilhas investigativas diferenciadas daquelas que buscam explicar o cotidiano escolar, e, mais particularmente a aprendizagem histórica pelo lugar da falta, seja ela relativa a um determinado conteúdo específico, a uma formação profissional que se projeta como a mais adequada, aos recursos materiais da escola ou ao uso de estratégias didáticas diversificadas.

Através dos *retalhos* que compõem uma ampla tessitura, as professoras expuseram, dialogaram e representaram suas ideias alinhavando-as com os fios de suas experiências pessoais e profissionais. Estas se entrecruzaram pelos múltiplos sentidos assumidos pela responsabilidade de ensinar e formar na escola e para além dela.

A princípio, o que pode parecer fragmentos isolados, ideias soltas, pedaços de vivências na verdade constituem trajetórias formativas ressignificadas pela memória através da palavra, ou melhor, do diálogo entre sujeitos que se reconhecem nos modos como se traduzem professoras.

Reunir e dá inteligibilidade ao que parece *sem pé, sem cabeça* aciona nosso olhar, nossa escuta, nossa atenção, nossa sensibilidade e imaginação. E ao mesmo tempo, nos desafia diante das inquietações e contradições a sairmos do estabelecido para buscarmos outras saídas ou a percebemos as novas (re) entradas da questão-problema a que nos propusemos perscrutar e analisar.

Neste direcionamento seguimos tecendo nossa *colcha de retalhos*, minha e das professoras, munidas do desejo de deixar emergir dos variados modos de sua composição, o equilíbrio e a beleza que lhes dão vida.

Nossa próxima tessitura engendra processos formativos e práticas de ensino através do olhar sobre o saber-fazer destas professoras em sala de aula. Esses sujeitos continuam a tecer e a ser tecidos. E embora eu mantenha minha atenção nas possibilidades que são apresentadas em seus arremates uma vez que dizem respeito ao movimento do coletivo, atentar para as singularidades é exigência a quem perscruta a sala de aula, posto que é única, heterogênea e impossível de reproduzir-se.



CAPÍTULO 5

TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA: SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NAS SALAS DE AULA

*Até que, um dia, tudo saiu da linha.
Com a dona da voz.
Não quis mais aquela vida de tricô,
Sempre uma carreira depois da outra,
tudo igual, ponto a ponto, laçada
a laçada, de uma agulha para outra,
vai e vem.
Mas a dona da voz seguiu o fio
do pensamento e achou que podia ser diferente.
(Ana Maria Machado)*

Neste capítulo, busquei estabelecer um diálogo entre o que expressaram as professoras em suas entrevistas e discussões no grupo focal com suas práticas pedagógicas por mim observadas, em situações de ensino.

Considero a importância desse movimento na configuração do quadro compreensivo acerca da mobilização dos saberes históricos em sala de aula, uma vez que não se trata de elucidar coerências ou incoerências entre o “dito” e o “realizado”, mas acentuar a perspectiva de que os sujeitos refletem na e sobre a experiência, em sua condição – racional, material e cultural – tendo-se em conta seus processos formativos – pessoal, social, escolar, profissional – e os entrecruzamentos com a experiência do outro.

Como nos instiga Thompson, voltarmos à *experiência* pode nos colocar em um novo ponto de junção entre estrutura e processo. Na “exploração aberta do mundo e de nós mesmos”, situados num denso universo cultural, recursar à investigação empírica nos confinaria aos limites da mente e nos imobilizaria “pela cãibra teórica”. (1981, p.185)

Na trilha das palavras acima, precisamos indagar o que se expressa como mudança na experiência de ser professor. O que nos mostra o cotidiano da sala de aula quanto às formas e os significados que assumem a construção e produção de saberes e as relações indissociáveis entre ensinar e formar? Como capturar o alcance dos objetivos propostos por tais práticas, a partir da experiência daqueles que a realizam?

Para Charlot (2005), ensino e formação embora indissociáveis, são constituídos por lógicas distintas: o primeiro diz sobre saberes organizados na forma de discursos coerentes às suas próprias normas de elaboração; o segundo, ainda que implique na aquisição e reconstrução de saberes, refere-se ao sujeito na sua mais vasta acepção, isto é, na possibilidade de “lhe inculcar o sentido da existência mais do que dotá-lo de competências específicas”. (p. 92)

Nesse sentido, o referido autor nos propõe a matizarmos essa diferença uma vez que tais termos referem-se a atividades situadas no tempo e espaço, portanto, dotadas de historicidade e que só podem ser definidas em suas relações mútuas, tendo em vista serem construídas por interações humanas.

Assim inicio este capítulo, para explicitar meu olhar sobre a experiência de ensinar História, das quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, em suas salas de aula, ao tempo em que reafirmo dois pressupostos com os quais trabalhei ao longo da análise dos dados empíricos: (i) o trabalho docente é constituído, fundamentalmente de interações humanas e reconhecido como uma prática social; (ii) ensinar e formar são dimensões diferentes, mas indissociáveis do projeto de formação do sujeito e de sociedade que pretendemos.

O diálogo entre esses pressupostos – norteados pela epistemologia da prática docente e pela relação com o saber – e as construções acerca das especificidades do saber histórico escolar a partir da compreensão da categoria saber escolar, embasa a análise do material transcrito das observações realizadas nas aulas das professoras, numa média de 10h/a de cada uma.

Nessa construção fez-se necessário estabelecer alguns recortes metodológicos no material coletado, tendo em vista a diversidade de fenômenos capturados no cotidiano da sala de aula. A amplitude e complexidade das relações, das práticas e das atitudes experienciadas levaram-me a selecionar aspectos centrais que contribuíram para minha compreensão acerca da problematização proposta, são eles: a centralidade da experiência de alunos e professores no processo do ensino e da aprendizagem na disciplina História; o trabalho de construção conceitual²⁵ nas aulas de História; e, as relações estabelecidas com os procedimentos e recursos didáticos.

²⁵ Sobre a construção de conceitos históricos, duas especificações têm sido destacadas por parte dos pesquisadores: os conceitos substantivos e os meta-históricos. Os primeiros dizem respeito à apreensão da experiência humana ao longo do tempo, comunicando, dando a conhecer e a se fazer entender as ações individuais e coletivas dos sujeitos em diferentes sociedades. Os conceitos substantivos podem ser mais gerais, complexos e abstratos, como por exemplo, poder e governo, bem como podem expressar especificidades de sociedades situadas historicamente, como, trabalho escravo, alforria e indústria. Os segundos, conceitos meta-históricos ou de segunda ordem informam sobre a atividade de construção do conhecimento histórico, ou seja, esclarece sobre como, quando, porque, para que, para quem, com e sobre quais materiais o trabalho do historiador é realizado. Nessa ordem de conceitos são considerados estruturantes da compreensão histórica: tempo, fonte e interpretação. (Cf. LEE, 2001; FREITAS, 2010, 2013)

Tais aspectos foram dimensionados como elementos estruturantes da mobilização dos saberes históricos escolares pelas professoras e, por conseguinte, dos significados que atribuem à formação histórica das crianças.

Nesse sentido, retomo o movimento que constrói a tessitura. Um vai-e-vem de gestos, intenções, ações e instrumentos que expressam as múltiplas maneiras de tecer, assim como fazem as professoras nas aulas de História.

5.1 O universo da *experiência* como eixo das temáticas de ensino na prática docente

Ao longo da pesquisa, tanto nas entrevistas individuais como nas discussões do grupo focal foi possível perceber como a preocupação das professoras sobre o que as crianças deveriam aprender na escola gira em torno das suas vidas e do que pode oferecer uma base compreensiva de si como sujeito social a partir do reconhecimento e da relação estabelecida com o outro e com o seu em torno.

No decorrer da observação das aulas identifiquei como evidência relevante, o destaque atribuído pelas professoras à experiência individual e coletiva dos alunos na relação com as temáticas de ensino.

Estas são trabalhadas a partir dos planejamentos mensais elaborados de acordo com as orientações curriculares que balizam a organização do trabalho pedagógico realizado na rede municipal de ensino²⁶.

²⁶ Os planejamentos que orientam a organização do trabalho escolar e pedagógico da rede pública municipal de Garanhuns são realizados a cada início de semestre através de grupos de trabalho reunidos em diferentes escolas, por bairro. Estes grupos reúnem-se em média por dois dias, de acordo com o ano/série e disciplina. No caso dos professores dos anos iniciais fica ao seu critério a escolha da disciplina com a qual contribuirá para a organização curricular. Os elementos norteadores dessa organização advêm da apropriação de documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta pedagógica estadual vigente. Os professores recebem da Secretaria orientações curriculares, como por exemplo, os eixos temáticos e as competências norteadoras do processo de escolarização, bem como sugestões de conteúdos organizados por disciplinas extraídas de orientações anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O trabalho realizado pelos grupos de professores diz respeito à concordância, adaptações ou modificações no material recebido. O resultado deste trabalho, coordenado pela Secretaria de Educação do município, é sistematizado e entregue às escolas como orientações para a elaboração dos planejamentos de ensino.

Estas orientações são apontadas pelas professoras como positivas, pois oferecem organização e expressam o direcionamento do trabalho educacional ofertado na rede pública municipal. Tal visão baseia-se em dois aspectos: primeiro, no entendimento de que a padronização da organização curricular das escolas, no que tange a definição da carga horária semanal das disciplinas, as competências a serem desenvolvidas e aos eixos temáticos a partir dos quais se desdobram os temas trabalhados em sala de aula, evitam as dificuldades de adaptação de alunos e professores quando precisam mudar de escola; segundo, por assumirem o papel de balizador das discussões entre os professores a respeito do que, como e para que ensinar, seja para expressar concordâncias seja para socializar as possibilidades de adaptações e mudanças.

Na identificação das temáticas trabalhadas por cada professora a partir dos planejamentos de ensino construídos no início de cada semestre, foi possível estabelecer similaridades com o que Goodson (2007, p. 242), chama de “custos de cumplicidade’ na aceitação do mito da prescrição”.

Este autor refere-se à anuência por parte dos professores no que diz respeito às relações de poder e aos modelos de gerenciamento estabelecidos nas escolas, o que implica no silenciamento do poder cotidiano que possuem na construção social do currículo, bem como na concordância com os limites concedidos para as transgressões que por ventura ocorram.

Por outro lado, o acompanhamento da organização do trabalho das professoras, efetivado pelo diálogo estabelecido entre as considerações do grupo sobre os processos de elaboração dos planejamentos pedagógicos do município e as observações das suas aulas, permitiu-me outra leitura dos movimentos realizados nos interstícios produzidos entre os limites concedidos pelos “custos da cumplicidade” e as experiências escolares cotidianas.

Na definição do que, quando e para que ensinar, as professoras consideram como elementos norteadores as particularidades de cada grupo de alunos. Nesse sentido, a organização dos planejamentos de aulas está diretamente associada ao

grupo-classe tendo em vista suas histórias pessoais, idades, níveis e ritmos de aprendizagem, ao tempo em que dialoga com o conjunto dos saberes escolares.

Assim, o que Goodson (2007) nomeia de “questão crucial de interesse” dimensiona a leitura que ora faço dos significados que assumem as situações de vida dos alunos nas definições das rotinas escolares das professoras. Conforme o referido autor,

Quando vemos a aprendizagem como uma resposta para situações reais, o engajamento pode ser dado como certo. Grande parte da literatura sobre a aprendizagem falha na abordagem dessa **questão crucial do interesse**, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da **situação de vida dos alunos** (GOODSON, 2007, p. 250, grifo meu).

Nesse sentido, ainda que prescrições curriculares norteadoras do que se deve ensinar e aprender sejam consideradas e alçadas a um lugar de importância significativa para a organização institucional da educação, as professoras enquanto sujeitos deste processo movimentam-se entre ritos, “mitos” e tradições herdadas e o que expressam como sendo suas responsabilidades no alcance da aprendizagem desejada.

Nesse cenário, observo que o livro didático não ocupa lugar privilegiado enquanto um outro referencial prescritivo, definidor da inclusão ou exclusão de temáticas de ensino e de sua organização nos planejamentos das professoras, haja vista as poucas referências feitas a esse material e o seu uso ter se apresentado de forma assistemática no decorrer das aulas.

Como recurso didático, este é usado a partir das temáticas trabalhadas em sala, na maioria das vezes, fora de sua sequência linear. Em muitos momentos ele deixa de ser usado como leitura básica e é substituído por uma aula expositiva, seguida de atividades com perguntas orais, confecção de desenhos, recortes ou escrita de textos.

Portanto, é possível inferir que a definição sobre o que ensinar pauta-se pelo pressuposto da compreensão do mundo pelas crianças, mediada pelos conhecimentos

escolares, numa relação constante entre suas experiências e as possibilidades de leitura e construção conceitual.

Nesse sentido, uma aprendizagem histórica capaz de contribuir com a formação integral do sujeito, torna-se indissociável do comprometimento com os alunos. Para a professora Rafaela a essa construção perpassa,

Primeiro identificar, digo conhecer e respeitar a historicidade deles (os alunos).

(...) então você vai trabalhar a leitura, você vai trabalhar questões sociais e econômicas, do dia-a-dia, questões de relacionamento, você pode criar uma associação, uma situação problema a partir daquela realidade. (Entrevista, 17/05/2011)

Desse modo, o trabalho escolar pode contribuir efetivamente com a construção de perspectivas de futuro, garantido por uma aprendizagem baseada na relação entre o que é ensinado/aprendido e o que compõe o universo de interesse das crianças.

Todavia, torna-se fundamental uma reflexão acerca da construção dessa mesma criança pela escola, ou seja, pelo padrão formativo que lhe é imposto de diversas maneiras.

Na obra “O aluno como invenção”, Sacristán (2005) apresenta os processos sócio-históricos e culturais que consolidam a escola como portadora da inventividade do aluno como ser social e da transformação da criança e do adolescente nesse mesmo ser. O tempo da criança é o tempo da escola; esta é o espaço ocupado por algumas horas do seu dia, durante muitos dias da sua vida, ou pelo menos, durante o tempo de vida que o diferencia de um adulto. Sua organização interna, horários, objetivos, atividades, normas e regulações ditam um estilo de vida, conformam certo jeito de ser e agir. Como afirma o autor

Os lugares escolares são espaços sociais regulados, cenários de relações espontâneas de convivência e meios de aquisição de cultura. Em seu conjunto, são reveladores dos valores da sociedade que os cria. São instituições que transmitem confiança para as famílias, motivo de esperanças no tempo que depositam neles seus filhos e de estabelecimento de trajetos na vida das pessoas; são locais onde se engendra o futuro do indivíduo. (SACRISTAN, 2005, p. 146)

Embora na atualidade, a escola permaneça como uma instituição social que trabalha para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos que nela adentram, deparamo-nos com o crescente questionamento acerca do alcance da dimensão formativa deste trabalho. Não são poucas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para que se realize o que se acredita ser de sua responsabilidade. Tal fato acarreta nos professores um sentimento de fracasso expresso em algo, que muitas vezes, está além deles. Suas condições de trabalho, os tempos rígidos, a burocratização e as situações de indisciplina na escola são apontadas como limites que se interpõem ao alcance dos objetivos traçados.

A incoerência entre as exigências feitas pela escola e as condições ofertadas para sua realização é expressa na fala da professora Amanda,

O nosso diário é diferente, não sei se você já viu, é aquele diário imenso, aquele diário onde todas as competências estão ali, e eu tenho que avaliar a criança por todas aquelas competências (...)

E há supervisão para me cobrar. (...) Infelizmente nas nossas escolas públicas as condições de trabalho como você vê são muito poucas, é tudo muito cheio e tem que dar tudo, todos os projetos e programas que existem, tem que viver para a escola, tem que dar, e esse tem que dar não importa se tem espaço, se não tem, você vai ter que dar, mas também se não houver tempo de trabalhar aquele planejamento, se eu não trabalhei, você deixa em branco. Mas a cobrança vem. (AMANDA, Entrevista, 25/05/2011)

Os ditames burocráticos do trabalho docente são, na maioria das vezes, impeditivos do uso efetivo do tempo pedagógico. Embora as atividades de planejamento, registros escolares e avaliações expressem parte significativa do *fazer* do professor uma vez que registram, sistematizam e apontam indícios relevantes para a condução e continuidade do seu trabalho, uma leitura contextualizada do cenário no qual ocorrem é uma exigência para a qual devemos permanecer atentos, no sentido de compreendermos as possibilidades cotidianas de superação de limites impostos pelas injunções institucionais.

Assim, a leitura que me foi possível fazer munida dos dizeres, saberes e fazeres dessas professoras, diz respeito a considerar suas escolhas e modos de organização

pedagógica como táticas que se apresentam com limites e possibilidades. Pois, apesar destas não assegurarem “uma independência em face das circunstâncias”, assim como afirma Certeau (2007, p. 46, 47), elas “manifestam igualmente à que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula”.

Em meio às ordenações e regulações escolares e as táticas usadas pelas professoras na realização do trabalho foi necessário ir além da identificação das temáticas trabalhadas nos planejamentos de ensino e do reconhecimento dos critérios e formas utilizadas para sua elaboração, haja vista ser este apenas um dos pontos das tramas que compõem a tessitura da história ensinada.

Assim, busquei capturar o que corporificava aquele trabalho. O que era explicado, exemplificado, comparado, criticado, mantido, criado ou reinventado? Com quais formas de abordagens e procedimentos didáticos?

As temáticas apresentadas no quadro a seguir, constam dos planejamentos das professoras e foram selecionadas de acordo com a proximidade, por mim estabelecida, com o que Goodson (2007) nomeou de “situações de vida dos alunos” e “questão de interesse” que devem ou deveriam embasar uma aprendizagem engajada, menos distanciada dos sujeitos, alunos e professoras.

QUADRO 3: Relação entre as temáticas ensinadas e a experiência de alunos e professoras

TEMÁTICAS TRABALHADAS	EXPERIÊNCIA	PROFESSORAS
Brinquedos: formas e materiais usados na produção; Brincadeiras: diferentes épocas e lugares.	Narrativas das crianças sobre suas brincadeiras, como brincam e produzem os brinquedos feitos na família com materiais de uso local; brincadeiras aprendidas pela tradição oral, comparadas às mudanças no tempo e com outros espaços.	ALINE (2º ano)
Área urbana e rural: Jeitos de viver: saúde alimentação, moradia, trabalho.	Temática trabalhada a partir do município, que comporta uma área urbana e uma extensa área rural; das experiências dos alunos e/ou dos seus familiares; Características econômicas do município no passado; a linha de ferro para escoar o café; a estação que hoje é um centro cultural; as mudanças produtivas no campo. O uso da	RAFAELA (5º ano)

	tecnologia por meio das máquinas que aceleram o processo de produção e garantem melhores lucros e qualidade de vida para os trabalhadores.	
Moradias: construções e suas localizações; Bairros; Serviços Públicos.	Temática trabalhada a partir das experiências das crianças com: a identificação dos seus bairros; localização; serviços existentes; Comparação entre os bairros do município; Faz relação com as novelas de época que mostram a iluminação com lâmpadas.	JOSY (3º ano)

Fonte: produção da pesquisa - observação das aulas, abr. a set. 2011

Vejamos mais detidamente as três temáticas destacadas neste quadro:

A professora Aline, em sua turma do 2º ano, trabalhava com a temática “Brinquedos e Brincadeiras” e para iniciar a aula pergunta: “Quem aqui gosta de brincar?” todos os alunos responderam prontamente de forma eufórica: “Euuuuuuu”. A professora desenvolve uma constante interação com as crianças. Demonstra atenção ao que dizem, responde suas intervenções, trata com cuidado e bastante paciência a inquietude de alguns, sem deixar de impor certa ordem nas atitudes em sala de aula, sobretudo, quando se trata de assegurar o espaço de fala a todos e o respeito do grupo ao que está sendo colocado.

Na sequência da aula as crianças são convidadas a descobrirem a história das brincadeiras, após a afirmação da professora de que “tudo tem história, inclusive as brincadeiras”. Fazendo uso do livro didático, ela indaga:

P: Você já brincou de alguma brincadeira dessas aqui... (mostrando o livro) Dessas daqui que a gente vê no livro, (...) que eles brincavam há muito tempo atrás e vocês já brincaram ou ainda brincam.

A₁: Eu já brinquei com essas bolinhas aí, de bolinha de gude.

A₂: Palitinhos.

P: Palitinhos, ah? Eu não estou ouvindo o colega...

A₃: Tia eu já brinquei de peão.

P: Faz uma rodinha todo mundo brinca junto não é? Faz um campeonato de peão. Peão, quem já trouxe aqui pra sala, foi... Mateus, Paulo já trouxe (...)

A₄: Pular corda.

P: Pular corda é a uma brincadeira muito conhecida não é Jadson. Muito conhecida entre as crianças. É uma brincadeira muito divertida, pode ser praticada no mínimo por três pessoas? Como vocês brincam?

A₄: dois rodam e a outra pula.

P: Sim, mas a gente pode pular corda sozinha?

A₄: Não; sim, mas o bom é com muita gente.

(ALINE, aula, 12/04/2011)

As informações sistematizadas pelo uso do livro didático, especialmente por meio da observação das imagens, são familiares às crianças, fazem parte da sua experiência pessoal, familiar ou do lugar onde moram.

Ao explorar a experiência do grupo a temática torna-se significativa pela demonstração de interesse dos alunos, suas intervenções e acompanhamento atento dos movimentos da professora quando, por exemplo, respondem às perguntas por ela realizadas e disputam o espaço da fala para contarem cada qual sua experiência com a prática do brincar. Por um longo tempo os alunos dizem do que, como e com quem brincam; como aprenderam, do que mais gostam e do que conhecem, mas não brincam, especialmente quando se referem a alguns tipos de brinquedos inacessíveis devido ao seu valor financeiro.

Em outra passagem da aula podemos observar que a experiência é situada em sua dimensão histórica e social.

P: muitos dos brinquedos e das brincadeiras que tinham antigamente ainda existem hoje, sabe por quê? As crianças gostavam tanto de brincar, gostavam tanto de brincar com aqueles brinquedos que elas continuaram e isso significa sabe o que? Que esse conhecimento dos brinquedos e das brincadeiras ele foi passado de geração em geração, por exemplo, escuta! Uma brincadeira que os pais de vocês gostavam aí o que foi que eles fizeram? Ensinaram a vocês. Assim um vai ensinando para o outro. e ninguém se esquecia das brincadeiras., certo? E as brincadeiras e os brinquedos continuaram. Por que uma pessoa ia ensinando a outra, que ensinava a outra, e todo mundo ia melhorando, cada vez ia fazendo diferente.

P: Paulo se lembrou de um brinquedo muito antigo, que as pessoas faziam carrinhos de madeira para brincar, e esses carrinhos, alguém sabe o nome deles?

P: Eles eram carrinhos de rolimã, eram carros feitos de madeira pra brincar e hoje tem carrinhos muito mais modernos (...) mas também são

carrinhos. Os brinquedos podem ser de ferro de plástico, espera, um de cada vez.

A₁: Carrinho de garrafa...

P: Isso também,

A₂: tem boneco de plástico.

P: Ei, mas hoje em dia só tem boneca daquela de plástico?

Vários alunos: Nãooo

P: Tem também boneca de pano, só que antigamente não tinha boneca de plástico, só tinha boneca de pano certo? E daqueles outros materiais que nós vimos. Olha, ele disse uma coisa interessante, que faziam bonecas de quê?

A₃: De milho

P: Pois é de espiga de milho (...). Quem fazia?

A₃: Minha avó, também fazia minha tia.

P: Fazia? Olha só, a colega disse que a avó dela fazia. Algumas pessoas não tinham brinquedo nenhum, por exemplo, tinha uma pessoa que não tinha nenhum brinquedo e nem tinha dinheiro pra comprar, ela brincava de que? As bonecas de pano elas eram muito caras, então não era todo mundo que podia comprar, e quando tinha alguém da família que sabia fazer uma boneca de pano, fazia. Mas se não, não tinha como comprar, então eles fazia o que? Faziam de espigas de milho as bonecas, de tudo se arrumava um jeito. (...) Olha só o que a colega falou: caixinhas de fósforo, pra fazer cadeiras, sofás, mesa. As pessoas usavam a imaginação... faziam brinquedos de todo tipo de material, todo tipo de material possível faziam brinquedos (...)

(ALINE, aula, 12/04/2011)

Nesse trecho podemos identificar como a professora mobiliza diferentes noções que possibilitam a construção do conceito de tempo histórico, como mudanças, permanências, diferenças, geração, memória, tradição oral. Além do tratamento de aspectos sociais envolvidos na experiência com as brincadeiras e a produção dos brinquedos.

Observando suas experiências vividas ou lembradas, estimuladas pelo diálogo e direcionamento da professora, as crianças reconhecem relações de proximidade e diferenças com as práticas de brincar e de produzir brinquedos em outros contextos. Na identificação de costumes que são aprendidos com os pais pela oralidade apontam para o entrelaçamento de diferentes tempos percebendo as permanências e também as mudanças nas tradições herdadas.

Desse modo, o conteúdo da experiência do grupo apresenta-se como o núcleo a partir do qual se materializa o objetivo da aula, qual seja: levar as crianças a

compreenderem a experiência do brincar em sua dimensão individual e coletiva e, por conseguinte identificá-la como uma prática social, construída ao longo do tempo, experienciada de diferentes formas a partir de contextos culturais particulares.

Quanto aos aspectos sociais a professora lança mão de outros saberes que as crianças acumulam pela experiência em diferentes espaços sociais em que circulam e por variados meios. Por exemplo, explorar o uso dos diversos materiais na fabricação dos brinquedos além de estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre o espaço-tempo da experiência de produção e consumo, aponta as alternativas elaboradas pelo uso da imaginação, criatividade e recursos materiais disponíveis.

As relações estabelecidas emergem de vivências culturais plurais, as quais são situadas, conhecidas e sistematizadas através do trabalho pedagógico em sala de aula, criando condições para sua apropriação e transformação em conhecimento de si e do seu em torno.

Assim, o que decorre da referida situação de ensino em relação à aprendizagem histórica é a centralidade que a experiência do grupo assume na inter-relação com os aspectos sócio-históricos e culturais locais da temática em estudo.

O trabalho com a localidade é realizado a partir dos referenciais do lugar, considerados relevantes para o conhecimento das crianças²⁷.

Embora eu não tenha observado nenhuma aula que trabalhasse a História do Município, esta é traduzida em temática principal quando se fala em história local, na correspondência com o ensino de um conjunto de informações históricas, geográficas, econômicas, políticas, religiosas e culturais sobre seu processo de formação e desenvolvimento.

²⁷ Na trilha da História Local como eixo significativo das propostas e práticas de ensino de história para os anos iniciais vimos em algumas pesquisas seus riscos e possibilidades no dia-a-dia do trabalho docente. Da positividade que apresenta tal estudo tendo em vista as relações identitárias e de pertencimento dos sujeitos envolvidos na aprendizagem aos limites da supervalorização localista e do reducionismo cognitivo e formativo que possam advir do tipo de abordagem efetivada, percorremos um caminho de reflexões acerca dos seus *usos e abusos*, sem com isso retirar-lhe a capacidade de nos impelir a construção de outras histórias para a compreensão de um lugar que se constrói temporal e historicamente, a partir e na relação com outros tantos lugares. Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga (2003); ZAMBONI, Ernesta (2002); OLIVEIRA, Sandra Regina F. e ZAMBONI, Ernesta (2008).

Tal constatação se evidencia tanto pelo período de realização do seu estudo, qual seja, o mês de março no qual se comemora o aniversário da cidade, como nas falas das professoras quando se ressentem de uma série de limitações para a efetivação deste trabalho, considerado significativo para a aprendizagem dos alunos sobre a história do seu lugar.

Por outro lado, as limitações apontadas desde a falta de material didático específico à inexistência de uma orientação coletiva para o desenvolvimento de práticas diversificadas e pertinentes ao que poderia ser avaliado como um interessante trabalho pedagógico centrado na história do município termina por criar brechas para uma atuação mais autônoma das professoras, na busca de atingir seus objetivos. Temas como festividades, modos de ser e de viver dos moradores, histórias curiosas de pessoas comuns ou “ilustres” da cidade e problemas cotidianos são explorados a partir das histórias que circulam nos mais diferentes espaços, transmitidas por gerações, através de meios diversificados, oportunizando às crianças a apropriação de conhecimentos relativos ao seu lugar.

Assim, essa história que poderíamos nomeá-la como história do local é tomada como ponto de partida e não se reduz a explicar-se por si própria, uma vez que por meio de diferentes temáticas, a associação e comparação com outros espaços são procedimentos didáticos recorrentes nas aulas para identificação de diferenças, semelhanças, permanências e mudanças.

Após esclarecer as dimensões que assume a aprendizagem sobre as histórias do lugar – seja este o município, a cidade ou simplesmente os muitos espaços relacionados às vivências das crianças – nas práticas deste grupo de professoras ainda que com ênfases variadas, sobretudo pela diferenciação da faixa etária e do nível escolar dos alunos, outro destaque se faz necessário: a diferenciação entre a tomada da experiência de professoras e alunos como o foco da aprendizagem histórica em sala de aula e o que sejam os conhecimentos prévios que os alunos trazem para aula, os quais as professoras lançam mão para a facilitação da aprendizagem de novos conhecimentos.

Ainda que conhecimentos – conceituais, proposicionais, estéticos e valorativos – sejam adquiridos por intermédio de experiências socioculturais ao longo da trajetória temporal dos sujeitos e interajam com a sistematização de outros conhecimentos escolarizados, ou seja, definidos e organizados pela estrutura curricular e trabalho pedagógico do professor, é necessário reconhecer que na realidade estudada estes não norteiam o que deve ser ensinado, sob a prerrogativa de servir como facilitadores da aprendizagem de novos conhecimentos.

Nas aulas observadas me foi possível perceber que a mobilização do campo de experiência dos alunos não ocorre como meio ou pretexto para facilitação da aprendizagem de saberes previamente definidos e organizados, tendo em vista ser a experiência transformada no próprio conteúdo da aprendizagem em foco. É na experiência, a partir das “situações de vida” presente, individual e coletiva, que os objetivos da aprendizagem pretendida por estas professoras encontram sentido. Novos conhecimentos, valores e atitudes são privilegiados ou preteridos a partir do contexto onde tomam forma e dão sentido à vida das pessoas.

Conforme afirma Thompson (1981, p.183), é na experiência humana que homens e mulheres se expressam como sujeitos – “não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses (...) e ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* das mais complexas maneiras (...)”.

No campo da formação escolar não poderia ser diferente uma vez que falamos de uma aprendizagem baseada na relação que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros e o com o mundo (CHARLOT, 2000).

Segui assim a identificar com diferentes professoras, outras ocorrências que demonstraram como o tratamento da experiência a transformavam na composição temática e no objetivo da aula.

A professora Rafaela, em sua turma do 5º ano, trabalhava o tema “os diferentes modos de ser, viver e trabalhar no campo e na cidade”. Para tanto, introduz o assunto com a leitura de uma obra literária²⁸, num misto de “leitura deleite” que motiva os alunos

²⁸ **Maria Fumaça, cheia de graça**, de autoria Roseana Murray (Cf. referências bibliográficas)

ao tempo em que traz a baila os aspectos a serem trabalhados sobre uma experiência que lhes é comum: a convivência com os universos rural e urbano para compreensão das peculiaridades, semelhanças, diferenças, mudanças e permanências que os constituem. Após a leitura e interpretação de algumas passagens do livro a temática da aula vai sendo ampliada.

P: Lembra que já vimos que antigamente, aqui em nossa cidade nos tínhamos uma estação de trem?

A₁: foi

P: lembram?

A₂: lembra.

P: E onde ele era?

A₃: No Centro Cultural.

P: Exatamente.

A₃: Meu pai disse que aqui passava mesmo.

P: Exatamente, lá era a parada, né? Então vejam só, eu disse também que aqui bem antigamente, era um dos maiores produtores de café, não foi?

A₃: Foi.

P: Então por isso nos tínhamos uma estrada de, de que?

A₄: de trem

P: De ferro por onde passa o trem. Então tínhamos a estação, e ela passava por lá. Só que não temos mais, então o que houve? E o trabalho com o café? (...) O que nos vamos abordar hoje minha gente é justamente isso. Zona urbana e zona rural

P: E vimos que houve um grande êxodo rural, ou seja, a retirada de pessoas lá do campo pra vir pra...

A₄: Cidade

P: E por que essas pessoas vêm pra cá?

A₄: Pra ter melhores condições.

(RAFAELA, aula, 02/05/2011)

Na sequência, os tópicos sobre alimentação, moradia, trabalho, serviços públicos como educação, saúde e o êxodo rural com sua atual configuração são caracterizados numa narrativa comparativa entre os dois cenários. No decorrer da aula, são estabelecidas relações com outros tempos e lugares da região.

Trata-se de uma aula pautada numa exposição dialogada, repleta de exemplificações e com constante participação dos alunos. A relação destes com o campo e com a cidade pareceu-me bastante variada. Uns demonstraram possuir uma experiência pessoal por já terem residido no campo e agora estarem na cidade, outros

por meio da relação familiar, pela visitação frequente aos avós, tios e outros parentes bem como pela proximidade da convivência com as particularidades de cada um destes universos: paisagem, diversão, trabalho, violência e outros aspectos do cotidiano. Como destaca um aluno:

A₁: Lá dá pra brincar de bola, de bicicleta, não é movimentado e aqui não pode. Vem a moto, a bicicleta aí a mãe já fica preocupada.

P: E por que a mãe fica preocupada?

A₁: Com medo. Ela fica preocupada porque de outra vez eu já bati num carro.

(RAFAELA, aula, 02/05/2011)

Na sequência da aula, os traços característicos de uma cidade baseada inicialmente numa forte economia agrária, sobretudo pela produção cafeeira e, posteriormente na pecuária com o desenvolvimento da região conhecida como “bacia leiteira” do estado, surgem expressos em construções como a estação de trem – atual centro cultural – e nas indústrias dos derivados de leite que se instalaram em seus arredores. O rural e o urbano seguem ora em diálogo, na configuração dos diferentes cenários que fazem parte da experiência de alunos e professoras, ora em contraste para possibilitar a compreensão das diferenças e das mudanças.

A agricultura já não é a mesma, assim como a pecuária não mais se traduz em carro-chefe da produção industrial local. O comércio, o crescimento do universo educacional representado por escolas tradicionais, o turismo impulsionado pelo clima ameno e as famosas águas medicinais da região exigem que as professoras mobilizem diferentes saberes em operações de comparação e associação, que auxiliem as crianças a estabelecerem relações entre passado e presente. E como então as pessoas se encontram diante dessas mudanças? Na aula observada, nota-se a atenção para o entendimento de uma determinada visão sobre o universo rural que já não condiz com a realidade atual, bem como o reconhecimento das múltiplas problemáticas sociais interpostas a uma tão propalada qualidade de vida urbana.

Vejamos um trecho onde a professora se refere ao universo do trabalho e as exigências necessárias em qualquer que seja o cenário.

P: (...) Aí vejam só quantas coisas: pra ter uma qualidade de vida melhor, pra ter uma alimentação melhor, pra ter um posto de saúde ou um socorrinho quando nossa saúde tiver meio debilitada, não é? Mas espera aí, o pessoal sai da zona rural em busca disso tudinho; ah, e o emprego? Se eu sair da zona rural eu consigo um emprego num instante aqui, não consigo?

A₁: Não

P: Então eu tenho que me capaci-tar. Mesma coisa vai ser se eu saísse daqui e fosse trabalhar na agricultura ou na pecuária, se me botasse pra tanger um monte de gado, sem saber os truques, eu ia sair do canto? Eu vou lá plantar um roçado todinho, eu nunca plantei uma planta na minha vida, se eu não tiver conhecimento, não souber as táticas, vai nascer?

A₂: Não

P: Se nascer vai nascer saudável?

A₂: Não

P: Daí pessoal agora nós vimos que, tanto eles se vieram pra cá, quanto vocês se forem pra lá, se não tiverem ca-pa-ci-ta-dos vocês não irão conseguir um emprego, certo?

A₃: Certo

P: (...) Mas é verdade, então minha gente, muita coisa no campo mudou. (...) Vejam só, o que é que eu quero que vocês vejam: aquele campo de antigamente não é mais o campo de hoje e nem a cidade, aquela de antigamente, não é mais igual a de hoje, não é verdade? O pessoal que ta lá no campo, não significa que more no campo, eu vou andar apenas e exclusivamente a pés; apenas vou trabalhar única e exclusivamente na agricultura e na pecuária. Não é assim. Tem muita gente que ta lá no sitio, lá longe, e sai do sitio a noite, vem fazer uma faculdade. Vem fazer um curso profissionalizante. (RAFAELA, aula, 02/05/2011)

Assim, a professora mobiliza a experiência do grupo através da associação, comparação, relações de causa e efeito entre situações sociais, econômicas e culturais que afetam as pessoas que habitam a região.

Nesta aula, dois aspectos centrais saltam aos olhos, pois compõem toda a narrativa da professora e se apresentam como propósitos formativos desta aula de história: primeiro, a desconstrução da imagem de um cenário rural estereotipado pela pobreza, pelas permanências de todo o tipo de dificuldade e atraso em relação aos recursos da modernidade e vida urbana; segundo, a construção valorativa da busca por melhor qualidade de vida, em qualquer lugar que seja, pelo esforço da formação escolar e do trabalho.

Ressalto que em variadas conversas de “tipo informal”²⁹, esta professora evidenciava a preocupação com a permanência e progressão da vida escolar deste grupo. Tratava-se de uma turma com 23 (vinte e três) alunos, de maioria meninos e em média 40% (quarenta por cento) apresentava lacunas básicas no seu processo de letramento; suas idades variavam entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos e 4 (quatro) deles trabalhavam extraoficialmente, em pequenos serviços (carregador de mercadorias, embalador em mercados do bairro), no horário contrário ao da escola.

Assim, suas preocupações parecem indicar que as “situações de vida” – as dificuldades e as tentativas de superação – deveriam constituir o interesse de todos – professora e alunos – na composição das aulas.

Para Rafaela, como já citei anteriormente, esse trabalho tem início no reconhecimento da historicidade dos alunos e na perspectiva de construção de uma vida diferente da que eles conhecem pela experiência do pai, do irmão mais velho ou da comunidade onde moram. A compreensão do universo de experiência – presente/passado – encontra sentido, portanto, na construção de um “horizonte de expectativas”.

Mas estas, experiência e expectativa, mantêm suas diferenças no decurso do tempo ainda que de maneiras inter-relacionadas. Como afirma Koselleck (2006, p.310), “Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência”.

Podemos assim refletir sobre a postura da professora, pelo entendimento da adoção de uma “posição subjetiva” na interpretação da “posição objetiva” da qual nos fala Charlot (2005, p. 20):

Voltemos ao problema da posição social. Há, evidentemente, uma posição objetiva, mas há também, uma subjetiva. As duas são, às vezes, completamente diferentes. (...) O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo, não é diretamente a posição objetiva do pai, mas o que o filho faz de sua interpretação desta posição. A isto chamamos de posição subjetiva. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido.

²⁹ Nesta conversa fiquei conhecendo dados importantes acerca do processo de escolarização dos seus alunos. Estes registros estão no “caderno de aulas” da professora Rafaela.

Para esta professora trabalhar o universo de experiência do aluno nas aulas de história oscila entre dois sentidos: de um lado, construir a aceitação da sua posição social, neste caso, sua “posição objetiva” (CHARLOT, 2005) e de outro, atuar na mobilização da sua “posição subjetiva” (*idem*), explorando uma interpretação crítica daquela posição para que seja possível pensar em um futuro diferente. Assim afirma,

Na minha aula de história, em que eu foco muito é na historicidade deles, para que eles não façam só ações repetitivas, meu pai foi assim, tenho que ser assim. Eu tento alimentar neles que tudo pode ser diferente a partir do momento que eles se permitam. (...)
Eles sabem diferenciar e discutir alguns conceitos de história até porque eles têm abertura de expor as suas opiniões, de buscar alguma solução para algumas questões, negociar opinião, coisa que antes não existia, eles partiam para a agressão, hoje eles são capazes de ler, ouvir e refletir, sozinhos e em grupo. (RAFAELA, entrevista, 17/05/2011)

A formação de atitudes é uma constante em suas aulas. Ao trabalhar com problemáticas sociais como estereótipos regionais e variados tipos de preconceitos na perspectiva da sua desconstrução – exemplificados nos trechos da aula analisada – explícita como maior objetivo do ensino de História a formação de sujeitos sócio-históricos, situados culturalmente, capazes de “ler o mundo” pelas lentes da diversidade, mas compreendendo que respeito à diferença não é sinônimo de conformação às desigualdades.

Desse modo, por intermédio da sua prática e do que indica como propósito de formação para seus alunos, é possível afirmar que a professora acredita que uma aprendizagem referenciada naquilo que faz sentido para o aluno, o mobilize a aprender e a construir um tipo diferente de relação com a escola, despertada quiçá, pelo desejo e assentada no prazer. (CHARLOT, 2005)

Nesse sentido, o tratamento da experiência do aluno como foco de aprendizagem histórica mobiliza um conjunto de saberes, tanto aqueles definidos pelas prescrições curriculares e sistematizados como noções e conceitos, como os que constituem suas práticas sociais de referência.

Tomo de empréstimo o conceito de *práticas sociais de referência* (DEVELAY 1990, *apud* MONTEIRO, 2007), como anunciado no primeiro capítulo, por reiterar a

relevância das mais variadas atividades desempenhadas e/ou compartilhadas pessoal e coletivamente pelos sujeitos, enquanto constituidoras de referenciais básicos para as atividades escolares.

Ao referir-se sobre o processo de didatização do saber a ser ensinado, Develay (1990) propõe uma relação de interação entre as práticas sociais de referência e o saber acadêmico produzido. Para o autor as primeiras – práticas sociais – também atribuem sentido ao saber ensinado nas escolas.

Assim, tal conceito aponta para a flexibilização da relação entre o saber acadêmico e o saber escolar à medida que não permite que este seja visto como o resultado de uma construção descendente daquele.

Neste trabalho, considero relevante a proposição de Develay (1990) uma vez que as práticas sociais de referências às quais se refere compõem o universo de experiência do aluno, possível de ser mobilizado em situações de ensino. Trata-se, portanto, de reiterar a dinâmica relacional entre o que é definido e planejado para ser ensinado e o que é tomado como significativo enquanto ponto de junção, de significação e não de determinação (THOMPSON, 1981), pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Como apontado no primeiro capítulo, este trabalho situa-se em *lugar de fronteira* – inspirada em Monteiro (2011) – e assim segue, a lançar mão da contribuição que o diálogo entre diferentes proposições e modos de pensar a construção do ensino de História apresenta para aguçar nossas possibilidades argumentativas e proposicionais. Como afirma a referida autora, “defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em *lugar de fronteira* no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos [História e Educação], essenciais para se problematizar o objeto em questão” (*idem*, p.192)

Seguindo esta trilha, voltemos a outro aspecto identificado por Develay (1990) como substancial ao trabalho de didatização: o processo de axiologização inerente à produção dos saberes escolares.

Tal processo refere-se aos valores expressos explicita ou implicitamente na produção dos saberes escolares e, mais amplamente em toda cultura escolar.

Conforme o autor, “saberes escolares remetem a valores que, mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade”. (*idem*, p. 26)

Mas o que quer dizer então as práticas sociais de referência e a dimensão axiológica na análise que ora faço das aulas de História, nos anos iniciais?

Até o momento, as aulas analisadas apresentaram o papel de centralidade que assume a experiência dos alunos, transformando-se na própria temática de ensino. Vimos que ao propor uma determinada temática em sala de aula, normalmente definida nos planejamentos, o direcionamento do trabalho das professoras remete às práticas sociais dos alunos enquanto elementos que materializam seu universo de experiência.

A esta é atribuída sentidos variados a depender do tratamento que juntos, professoras e alunos, vão construindo como saberes a ser discutidos, refletidos, questionados, enfim, aprendidos. Todo esse processo está envolto em escolhas que dizem dos propósitos que se deseja alcançar, não importa exatamente, se a curto ou médio prazo, mas estão ali, latentes.

Vejamos então uma aula da professora Josy, com destaque para os elementos do processo de axiologização.

Em sua turma de 3º ano a referida professora dava continuidade a aula anterior na qual tinham sido trabalhadas as diferentes moradias – tipos, tamanhos, material usado na construção, localização, jeitos de morar – com informações gerais sobre o perfil socioeconômico e cultural das pessoas que nelas habitavam. Ao mostrar imagens de moradias construídas pelos homens em diferentes lugares, os tipos de casa – ribeirinhas, em favelas, no aperto dos grandes centros urbanos – são associados ao poder econômico das pessoas e suas possibilidades de acesso a recursos e serviços, como saúde e educação. A experiência das crianças prevalece como referência capaz de produzir sentido às generalizações.

Na aula seguinte, essas moradias são apresentadas na forma de aglomerados que formam os bairros e as cidades com a exploração da seguinte temática: “Serviços Públicos nos Bairros”. Logo após o trabalho de retomada da aula, tendo em vista a inquietude dos alunos ao voltarem do “recreio”, a professora se pronuncia:

P: Hoje nós vamos ver... Onde é que se localizam essas casas, as casas que a gente mora, as casas das pessoas. O que se chama bairro. Vocês sabem o que é bairro?

A₁: Eu sei.

P: Como é o nome do bairro daqui, que a gente mora? Como é? (Alguns alunos respondem). Esse não, esse daí é a rua. Como é o nome desse bairro que vocês moram?

A₂: Garanhuns.

P: Esse é o nome da cidade, que é formada por todos os bairros. Quem mora lá depois da pista, como é que chama lá?

A₁: Vale do Mundaú.

(JOSY, aula, 02/06/2011)

Na sequência, ela trava um longo diálogo com os alunos, com perguntas do tipo “bate-volta”³⁰ a respeito do que tem nos bairros onde moram, sua localização e imediações, a distância em relação à escola, como também sobre aquilo que eles reconhecem que falta em seus bairros. Em seguida pergunta:

P: *Quais são os serviços que a prefeitura tem que fazer nos nossos bairros, para a gente viver bem, ter uma vida digna, certo?* Então vamos acompanhar que depois vocês vão trabalhar com esse texto. Acompanhem-me aqui oh. Qual é o título desse texto? Leiam para mim, está ai bem grande.

A₁: Serviços públicos no bairro.

P: Serviços públicos no bairro. Quem é que sabe dizer o que é público? O que quer dizer público? O que é serviço público?

A₁: Que é de graça!

P: Pode ser, que não se paga na hora, não é? Mas os serviços públicos a gente paga sim. Oh, porque nós temos os impostos que pagamos para a Prefeitura fazer os serviços que ela faz. Todo mundo paga, os pais de vocês também. Outra coisa, minha gente, é público significa ser de todo mundo. Serviços públicos são serviços destinados pra todas as pessoas. Por exemplo, o que é que a prefeitura faz para a cidade? O que é?

A₂: Praças.

P: As praças. E com as casas da gente, o que é que a prefeitura faz? Na nossa rua?

A₃: Calçamento!

P: Calçamento, e o que mais?

A₃: Colocam quebra-molas.

P: O que mais tem nos nossos bairros que prefeitura tem que cuidar?

³⁰ Nomeio de “bate-volta” uma sequência de perguntas diretas, em sua maioria, com respostas curtas e rápidas. Neste caso, a professora lança perguntas objetivas aos alunos, que respondem com brevidade. Esta estratégia didática ao tempo em que chama a atenção das crianças para o tema em estudo a partir do que lhe é experienciado, dinamiza a aula, deixando-as atentas como se estivessem em um “jogo”.

A₄: O quebra-molas.

A₅: Postes.

P: Botam o que? Postes! E para que servem os postes?

A₅: Para iluminar a rua.

A₆: Trazer energias para as casas.

A₇: Água.

P: Água, muito bem! Tudo isso é serviço público. Agora, a água que chega em nossas casas, a gente não paga não?

A₇: Paga.

P: Paga. Então a gente paga pelos serviços públicos. E a energia que chega, a gente paga?

A₈: Paga.

(JOSY, aula, 02/06/2011)

A partir deste fragmento é possível identificar a dimensão educativa explorada na abordagem da temática. A identificação dos bairros, sua caracterização urbana, o que possui de serviços e também o que não dispõem para seus moradores são questionados e problematizados com situações cotidianas que oportunizam, de acordo com o nível dos alunos, a compreensão dos contextos experienciados. A referência à administração do poder executivo municipal é mencionada na correspondência à sua responsabilidade em proporcionar *uma “vida digna para as pessoas”*, o que por sua vez, é associado ao que é público e, ao que e a quem os serviços públicos devem se destinar.

Assim, elementos axiológicos estão presentes em variadas passagens desta aula, como por exemplo: a menção a que *“Todo mundo paga [impostos], os pais de vocês também”* remete à preocupação da professora ao que ela chama de “incutir nos alunos” a “conscientização” e a “responsabilidade social”.

Para Josy a escola é uma instituição social e a disciplina de História é o “lugar” privilegiado da reflexão a respeito da sociedade e da construção dos vínculos entre os alunos e o projeto que se deseja para a vida de cada um e de todos. Marcada fortemente por elementos axiológicos sua fala refere-se à experiência singular do aluno, sempre recorrendo à expressão “a vida deles”. Mas esta não é particularizada, pois está sempre relacionada aos seus grupos e espaços de convivência: família, o bairro onde mora, escola e outros espaços sociais. O cumprimento das atividades escolares e a participação da família, significativamente, presentes na fala da professora são

considerados indicativos da valorização dos estudos como meio de ascensão social dos alunos. Nesse contexto, a relação de parceria entre escola e família para o acompanhamento do processo de progressão da escolarização das crianças é considerado fundamental. Ela assim afirma:

Eu acho que seria muito importante eles terem a noção social, voltada para a vida deles. No caso, a escola, a família, mas esse lado social. Eles precisam entender a importância disso tudo. (...)
Eu não sei te dizer se isso é trabalhado com todo mundo, mas eu acho que a importância do estudo de história seria isso, voltado para a responsabilidade social de cada pessoa, na família e na sociedade. (JOSY, entrevista, 26/05/2011)

Em outras passagens das suas aulas constatei o tratamento de problemáticas sociais conhecidas dos alunos. Temáticas como Profissões, Meios de Transportes e Comunicação são situadas e comparadas em diferentes tempos, sempre remetidas à luta das pessoas por melhor qualidade de vida.

Para Josy, essa aprendizagem torna-se significativa porque diz respeito a questões que eles acompanham no dia-a-dia, seja pela percepção pessoal seja através dos comentários das pessoas com quem convivem ou pelo que veem/escutam nas diferentes mídias. Assim, a professora afirma que a disciplina de História é importante à medida que eles entendam “(...) a importância disso. Para que eles estão vendo isso, por que estão estudando isso. (...) De acordo com a idade deles, de acordo com os temas, usando o livro, lendo, falando, aprendendo...” (Entrevista, 26/05/2011)

Seu posicionamento acerca da importância do saber histórico escolar e do sentido do aprender, nos remete de volta à “relação com o saber” proposta por Charlot (2000), mas, sobretudo, nos chama a atenção para a reflexão desse autor acerca da relação da escola e dos professores com os alunos de classes populares, como é o caso da professora em pauta.

Em suas pesquisas, Charlot (2000, 2005) levanta questões pertinentes à diferenciação das relações que os jovens de classes populares estabelecem com a escola. Ao afirmar que o fracasso ou o sucesso escolar destes jovens não são

determinados pela posição social objetiva que possuem tampouco da sua família, outros elementos são associados a essa análise, como por exemplo:

- i. As ações dos professores que contribuem ou não para transformar a escola em ambiente prazeroso, ajudando os alunos a mobilizarem-se para aprender e a irem além da necessidade de estudar para se ter um bom emprego. Conforme afirma, “Quem puder resolver a questão do sentido, da atividade intelectual e do prazer, vai ser um professor bem-sucedido” (2005, p. 60). Entretanto, “se vocês [professores] quiserem que os alunos fracassem o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem” (*idem*, p. 67);
- ii. A ausência do desejo e do desenvolvimento de uma atividade intelectual dos alunos, enquanto atividade de natureza singular e social, tendo em vista que, na maioria das vezes, eles racionam segundo a lógica de que o professor é o sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem, pois como expressa o autor, “Para os alunos de bairros populares, é o professor que cria o saber na cabeça dos alunos (...). Isso significa que o aluno não funciona em uma lógica da atividade” (*idem*, p. 68-69);
- iii. A relação entre a família e a escola, onde aquela deposita grandes esperanças nesta, no que diz respeito à oportunidade do filho ter uma “vida normal”. O autor discorda das assertivas que colocam na família a culpa pelo insucesso dos jovens na escola, pois embora reconheça que exista aí uma relação, esta não é de causalidade. Assim afirma, “Para quem nasceu em uma família popular ter uma vida normal, o único jeito é ser bem-sucedido na escola – e as famílias sabem disso”. (*idem*, p. 67).

Retomando a prática da professora Josy a partir das proposições feitas por Charlot ao apontar para além da relação entre o êxito ou fracasso escolar dos alunos e sua origem social, é possível reconhecer que para ela:

- i. Aprender tem a ver com a atividade do aluno para com os estudos e mais ainda, com o seu reconhecimento do que e do porque está fazendo aquilo;
- ii. Exigir, acompanhar e participar das atividades escolares do filho é obrigação da família tendo em vista o caráter de “responsabilidade” que esta assume para a “continuidade do mundo”, mesmo que essa relação não seja de causalidade entre as suas ações ou ausência delas e o fracasso ou êxito escolar dos filhos;
- iii. E que cabe ao professor, assim como ela se propõe, contribuir para que o aluno mobilize-se pelo desejo a partir do levantamento de questões do seu interesse imersas em suas experiências; pela atividade de estudar, dominando progressivamente os diversos objetos de saber, entendendo seus “porquês”; e, pela busca de melhores condições de vida tendo como resultado um aprendizado consciente em relação a si, ao outro e ao mundo.

Essa mesma aula, foi composta por outros textos e diálogos acerca das diferenças dos serviços disponíveis nos bairros. A percepção da construção histórica dos lugares, suas mudanças e permanências valeram-se das informações ilustradas por imagens do livro didático, observadas e identificadas pela leitura das legendas. A indicação a respeito de diferentes temporalidades, ainda que de forma bastante ampla, também foram apresentadas. Tais elementos serão abordados no próximo tópico deste capítulo.

Por hora, busquei analisar como a componente *experiência* individual e coletiva dos alunos transforma-se, ao longo das aulas, em seu próprio objetivo. Tal recorrência ancora-se no que as professoras acreditam como construção de uma base sólida para a formação do pensamento histórico das crianças ao longo da sua trajetória escolar: a compreensão do universo de experiência dos sujeitos em constante relação com o outro e o meio, produz as condições necessárias para a formação de um sujeito capaz de realizar diferentes leituras do mundo.

Deste contexto educativo espera-se o desenvolvimento da capacidade de confrontar tais leituras, questionando-as, através do exercício reflexivo e argumentativo para tomada de posicionamentos e decisões. Explicita-se assim, a natureza formativa do saber histórico escolar.

Na continuidade do trabalho de tecer, coletivamente, com as professoras, passo a explicitar outro traçado dessa tessitura: a construção das noções e conceitos, sistematizados nas aulas de História.

5.2 A construção conceitual nas aulas de História

Nos últimos anos, a inserção de crianças em idade escolar correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no universo da experiência histórica das sociedades tem alçado um progressivo grau de reconhecimento, transformando-se em exigência da formação escolar.

Para tal, no que diz respeito aos saberes históricos trabalhados em sala de aula acompanhamos as demandas por transformações de natureza diversas, desde a reivindicação por espaço-tempo na escola que possibilitasse um trabalho sistemático com as especificidades deste campo, até o próprio repensar dos seus objetivos.

Entretanto, para que este processo tomasse corpo e chegasse ao momento atual mesmo reconhecendo o quanto há por se fazer, outras transformações fizeram-se presentes ao longo do tempo, como: mudanças em orientações curriculares; revisões de materiais didáticos, sobretudo, os livros didáticos; reformas nas diretrizes direcionadas à formação de professores do referido nível escolar; exigências de práticas pedagógicas que atendessem às expectativas e demandas socioculturais e político-educacionais, entre outras.

Nesta trajetória, vimos crescer, sobretudo nos discursos acadêmicos³¹ a defesa pelo desenvolvimento do pensamento histórico das crianças baseada no reconhecimento das condições cognitivas reais e potenciais que carregam para o alcance desse objetivo. Estes estudos possuem variados recortes e abordagens, mas de uma maneira geral tratam das relações entre ensino e aprendizagem histórica; entre concepções históricas e educacionais, objetivos e práticas pedagógicas; relação professor-aluno-conhecimento, além da formação do professor para esse nível de ensino, considerado por alguns, generalista e por outros, multidisciplinar.

Desse modo, tomam corpo as muitas inquietações, dúvidas e incertezas a respeito do trabalho com a disciplina História nesta fase escolar que põem em debate pedagogos, psicólogos da aprendizagem e historiadores. As perguntas se multiplicam. Muitas delas em virtude da disposição e interesse pela busca de respostas, o que nos impele ao diálogo.

Esta é a atitude que venho reiterando ao longo deste trabalho: o diálogo entre diferentes sujeitos (professoras, alunos e pesquisadores), conhecimentos (históricos, pedagógicos, cognitivos, curriculares) e instituições educacionais (escolas de educação básica e universidades) por acreditar nesse caminho para a construção de uma experiência sólida e aprofundada a respeito das problemáticas que a temática nos impõe³².

De uma aprendizagem baseada na exposição de fatos, datas e ações de personagens históricos da nossa história pátria, ou muitas vezes, considerada desnecessária ou complexa para crianças devido aos limites impostos pelo nível de letramento no qual se encontram, construímos uma proposta de trabalho direcionada ao desenvolvimento de noções e conceitos sob a prerrogativa da potencial formação do pensamento histórico dos alunos, desde os anos iniciais.

³¹ Parte significativa das pesquisas relativas ao trabalho com o conceito de tempo no ensino de História, dos anos iniciais, tem buscado embasamento nas obras de Piaget (1946, 1971, 1996) e Vygotsky (1984). Cf. Texto de SIMAN, 2005.

³² Além dos trabalhos acadêmicos centrados especialmente na temática em foco – muitos já referenciados nesse texto – temos ampliado de maneira qualificada essa caminhada através de variadas formas de pesquisas e trabalhos de ensino e extensão, a exemplo do que vem ocorrendo em muitas Universidades do país com o PIBID.

Em fins dos anos 90 do século XX, acompanhamos esta perspectiva ser largamente difundida nas escolas pelo trabalho de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ao postular que a compreensão da experiência humana ao longo do tempo passa, indiscutivelmente, por desenvolvermos a construção conceitual relativa ao aprendizado histórico, são elencados três conceitos estruturantes. Conforme o texto,

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. (BRASIL, 1997, p. 29)

Porém, mesmo com a forte introdução dos Parâmetros Curriculares no universo escolar no final da década 1990 do século XX e durante a primeira do século XXI, a permanência da tradição curricular que norteia a organização do trabalho pedagógico com os saberes históricos é reiterada por pesquisas e pelo trabalho cotidiano nas escolas e/ou na formação de professores. As marcas da memorização de informações prontas, expressas em conteúdos escolares estáveis e fragmentados, persistem nos dizeres e práticas de professores.

A inserção de novas orientações acerca da construção do conhecimento histórico e dos procedimentos didáticos que apontam para objetivos de natureza mais formativa adentra o universo escolar de forma assistemática, em ritmos de tempo diferenciados e com resultados diversificados.

Esse movimento não pode ser analisado de forma linear como numa constante progressiva, donde saímos de um polo a outro, tampouco como se comportasse configurações do ensino de História nos anos iniciais mutuamente excludentes. Temos visto no cotidiano escolar aproximações e afastamentos quanto a estas diferentes concepções e práticas de ensinar e aprender História, através da (re) invenção das mesmas elaboradas por professores e alunos em sala de aula.

Durante a pesquisa empírica identifiquei este mesmo movimento no grupo das professoras. O desejo de transformar o espaço das aulas de História em momentos de aprendizagens significativas a partir das relações que os sujeitos estabelecem com diferentes espaços e tempos mesclava-se aos questionamentos sobre a exclusão dos conteúdos cristalizados nas orientações curriculares da disciplina.

E mesmo diante das inquietações expressas pelas professoras quanto ao direcionamento de suas práticas e também na apropriação de novas discussões/orientações, percebia que o percurso por elas traçado fundamentava-se, especialmente, nos objetivos pretendidos e na certeza de uma mudança necessária em relação ao que vinham realizando em termos de ensino de História até então. Nesse sentido, compreendia que havia um sentimento de transgressão nas tentativas cotidianas de transformação social do currículo.

Suas aulas expressavam então diferentes tramas na composição da tessitura da história ensinada: a transformação da experiência do grupo em “questões de interesse” a ser ensinadas nas aulas de História aponta um movimento contrário ao ensino fundamentado na memorização de um conhecimento distante, consagrado pelo calendário comemorativo de alguns eventos históricos e seus respectivos personagens; o resgate de acontecimentos históricos que os torne significativos para compreensão da história coletiva parece ser uma aproximação diferenciada a um modo já convencionalizado de se ensinar História nos anos iniciais; envidar esforços na relação entre empiria e elaboração conceitual ao trabalhar com noções e conceitos estruturantes sem minimizar a ênfase no tratamento da experiência afigura-se como possibilidade promissora para a formação do pensamento histórico de crianças.

É sobre esse aspecto, o desenvolvimento de noções e conceitos históricos nas aulas das professoras que neste momento, deterei minha análise.

5.2.1 O trabalho com o conceito de Família

Para a seleção das aulas analisadas (Cf. quadro abaixo), considerei dois aspectos: primeiro, as escolhas e ênfases relativas ao tratamento das mesmas noções e conceitos realizados por diferentes professoras, com alunos de diferentes idades e ano escolar; segundo, o tratamento de noções e conceitos através de estratégias didáticas diversificadas, muitas vezes, não planejadas antecipadamente, mas exercitadas de acordo com o que as professoras julgavam relevante para a aprendizagem dos alunos.

QUADRO 4: O desenvolvimento de noções e conceitos históricos em sala de aula

TEMÁTICA TRABALHADA	NOÇÕES / CONCEITOS	PROFESSORAS
Famílias: tipos Direitos e deveres das crianças Nomes e sobrenomes Registros da história familiar e pessoal: objetos, fotografias, Arvore genealógica: identificação do parentesco	Mudanças na organização familiar; diferentes composições familiares na atualidade; memória.	ALINE (2º ano)
	Tempo: passado-presente; gerações; linha do tempo; marco temporal/datação.	JOSY (3º ano)
	Fontes históricas: objetos, fotografias registram diferentes momentos das histórias das pessoas.	AMANDA (3º ano)
	Valores como segurança, paz, acolhimento, respeito no espaço familiar.	

Fonte: produção da pesquisa - observação das aulas, abr. a set. 2011

No trabalho com “Família”, a abordagem inicial se dá pela experiência das crianças, estabelecendo um diálogo a partir da sua individualidade, situando-a no contexto do grupo. Aqui a relação entre histórias individuais e coletivas ao tempo em que envolve vínculos afetivos e de pertencimento explora noções de diferenças e semelhanças identificadas nas primeiras formas de organização social nas quais as crianças estão inseridas: os agrupamentos familiares. Nas aulas observadas com a referida temática, nas turmas dos 2º e 3º anos, das diferentes professoras, as

dimensões trabalhadas correspondem à perspectiva de complexificação do que é ensinado em cada ano de escolarização.

Na aula da professora Aline, com seus alunos entre 7 e 8 anos, a “família” é apresentada como o primeiro grupo no qual experienciamos a relação afetiva, o sentido de pertencimento e a sociabilidade.

P: Então a família é o primeiro lugar, primeira coisa, primeiro lugar que a gente encontra proteção.

A₁: Se não fosse a família, como a gente ia está aqui?

P: Pois é, a família é a responsável por a gente está aqui, foi quem nos trouxe para o mundo, e também é na família que a gente começa a ser protegido, é que a gente tem os primeiros carinhos, primeiro amor dos nossos pais, dos nossos avós, dos nossos parentes, eles amam muito cada um de nós. Então olha só, a família é muito importante, é o primeiro lugar que a gente é acolhida.

A gente, sabe também que tem vários tipos de famílias diferentes, tem famílias que os filhos moram só com o pai, outras famílias que os filhos moram só com a mãe, outras famílias que moram com os avós, só com a avó ou com a avó e o avô, com os tios, com os primos, os irmãos de outro pai, ou outra mãe. (ALINE, aula 17/05/2011)

No diálogo com os alunos, a ênfase está no reconhecimento da importância da família como “lugar” de proteção e acolhimento. É neste grupo, onde são construídas nossas primeiras percepções, imagens e aprendizagens. E a ele é atribuída a responsabilidade de nos trazer ao mundo, pois como afirma Arendt (2007, p. 235),

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.

É possível observar no trecho desta aula que embora as diferentes formas de organização familiar tenham sido citadas na fala da professora, essa referência não serviu para ampliação do diálogo sobre a temática, pois o foco da abordagem diz respeito às relações entre as pessoas com o objetivo da formação de valores e atitudes.

Na sequência, essa intenção desenvolve-se através do cotidiano familiar das crianças. Ajudar em simples afazeres diários, responsabilizar-se por seus objetos como brinquedos e material escolar, ouvir e respeitar os mais velhos é trabalhado na perspectiva da corresponsabilidade de todos com a convivência familiar.

P: Não acredito! Você não arruma os brinquedos? Tem que arrumar!
Tem que ajudar a sua família.

A₁: Sim.

A₂: Não.

P: Tu não fazes não com atenção, o que teus pais te pedem? Quem já viu? Tem que prestar atenção no que ele pede para fazer.

(ALINE, aula, 17/05/2011)

Após uma breve atividade de construção de uma frase que expresse o sentimento das crianças em relação à sua família, a professora segue a aula inserindo os “nomes e sobrenomes” das pessoas. A partir da leitura de um pequeno trecho do livro didático, acompanhado pelos alunos, entrelaçam-se relações de parentesco, diferentes motivos que levam as pessoas a escolherem os nomes de seus filhos, a função de identificação familiar do sobrenome e referências culturais de outros tempos e lugares.

P: “As pessoas podem passar por transformações ao longo dos anos, mas o nome geralmente continua o mesmo, por toda a vida”.
(Fragmento do texto do livro didático). Vocês nasceram desse tamanho?

A₁: Não.

P: Quem nasceu desse tamanho? (Uma criança levanta a mão).
Michael? Todo mundo nasce bebê, depois vai crescendo, mas o nome muda?

A₂: Muda.

A₃: Não

P: Pode mudar, mas você quer mudar seu nome?. Olha o que Beatriz disse: esse menino aqui (apontando para o livro) o nome dele não é Miguel? Pois, o nome do irmão dela também é Miguel.

(...)

P: Além do nome, as pessoas recebem sobrenome. O sobrenome indica a família que a pessoa pertence, geralmente ele é formado pelo sobrenome da mãe e o sobrenome do pai. Mas, vocês sabiam que muito antigamente tinha gente que o sobrenome não era da família e sim da cidade onde eles moravam? Isso era lá na Grécia, lugar bem distante daqui e já faz muito tempo. É como se a gente chamasse: Michael de Garanhuns, João de Recife, Maria de Caruaru.

A₄: tia podia ser o nome de outra cidade?

P: não sei, mas geralmente era o nome da cidade onde aquela pessoa nasceu, pra ela ser identificada mais fácil. Era como se fosse o nome da família.

P: Vamos ver se vocês sabem quem foi que colocou o nome de vocês, eu vou perguntar a cada um (...)
(ALINE, aula, 17/05/2011)

Entre muitas disputas pelo espaço da fala e os esforços da professora em explorar atitudes de escuta, as crianças passam a contar as histórias dos seus nomes, quem os escolheu e por vezes, o seu significado. Em suas narrativas, diferentes composições familiares e um tempo de gerações são traduzidas em expressões como: “minha irmã mais velha, por parte de pai”; “minha avó contou que minha mãe”; “meu nome é o mesmo do meu avô”. Tais aspectos inserem-se na abordagem da professora a partir das narrativas das crianças como elementos de inteligibilidade do que está sendo narrado. Materializam-se em suas falas a historicidade da “família”.

A percepção do tempo é mobilizada pelo reconhecimento de mudanças biológicas e as permanências são situadas como dimensões sociais. A professora menciona que ninguém permanece do mesmo tamanho e com as mesmas características físicas desde o nascimento e normalmente, os nomes que recebemos são escolhas feitas por outras pessoas e permanecem os mesmos ao longo da vida, além de explorar os significados e tradições que podem expressar.

Devido a pouca desenvoltura que as crianças apresentam quanto à escrita e a leitura a professora utiliza com bastante frequência a oralidade e o desenho livre como procedimentos didáticos em sala de aula. Na dinâmica, quase sempre agitada da aula, situações significativas para o trabalho por vezes, passam ao largo e não são capturadas pela professora como mote para suas intervenções, como por exemplo: o reconhecimento das crianças da semelhança entre suas famílias pela identificação da grande quantidade do sobrenome Silva e ao mesmo tempo a constatação de não se tratar de uma mesma família, embora a professora tenha dito que o sobrenome identifica a família a qual a pessoa pertence, logo, o uso do mesmo sobrenome poderia significar a existência de uma extensa família Silva.

Do mesmo modo, as crianças seguem com breves comentários a respeito de o sobrenome ser o mesmo da cidade. Em tom de curiosidade e ao mesmo tempo considerando engraçado, comentam que seria uma família ainda maior se todas as pessoas usassem como sobrenome, o nome da cidade.

Os usos em sala de aula de diferentes referenciais culturais, de outros tempos e lugares necessitam de um encorajamento à elaboração de perguntas do tipo: Por que era assim naquela época? Continua sendo do mesmo modo? Como e quando mudou?

Nesse aspecto, Cooper (2006, p. 181) chama atenção para tais questionamentos uma vez que sua elaboração envolve as crianças “com a noção de como a reconstrução é feita e compreenderem que algumas podem ser mais acuradas do que outras”.

Assim, o exercício de construção de narrativas pessoais permite a identificação de elementos que ao serem confrontados com outras narrativas oportuniza a percepção da existência de múltiplas histórias, bem como das muitas versões que podem ser contadas por diferentes narradores. Podemos então pensar que tal prática insere-se na perspectiva da desconstrução do vínculo da História ensinada à ideia de unicidade e unilateralidade.

Em outra aula, a professora amplia o tratamento do conceito família ao explorar sua dimensão institucional, inserindo-a como um direito da criança. Sobre este e outros direitos Aline lança mão de alguns destaques do que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentado no livro didático.

Para o entendimento da legislação relativa às garantias e proteção da criança refere-se às problemáticas sociais experienciadas por seus alunos ou no seu em torno, como o abandono infantil e, por conseguinte, o acolhimento em abrigos e a responsabilidade social assumida por outros grupos para com a fiscalização do cumprimento da referida legislação, como por exemplo, o Conselho Tutelar.

No decorrer dessa abordagem, a professora assim comenta a questão da família:

P: (...) todo mundo tem direito de receber amor e proteção da família.
(...) Todo mundo nasce dentro de uma família.

(...)

P: vocês acham que todos os direitos das crianças são respeitados no Brasil? Será? Todos são? Será que todas as crianças têm direito de moradia com a sua família, elas podem brincar, estudar, ter lugar para morar?

A₁: Não

P: Não, tem criança que mora na rua, não tem lugar para morar, tem criança que os médicos não atendem quando ela esta doente. (...) Quem sabe, quem fica de olho para saber se as crianças estão trabalhando, se elas estão sendo tratadas bem por suas famílias, para ver se elas vão para a escola.

A₂: Os pais

P: E quando os pais não ligam? Têm umas pessoas que elas têm essa obrigação, o trabalho delas é olhar se as crianças estão sendo bem cuidadas... São as pessoas do Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar fica de olho para ver se as crianças estão sendo bem tratadas, se estão sendo respeitadas, ou seja, se as pessoas veem uma criança fora da escola sem estudar ou sendo abandonadas, a quem a gente diz?

A₃: Ao conselho

P: (...) Alguém sabe me dizer por que as pessoas moram nos abrigos? Quando alguns pais abandonam as crianças, esse é o abrigo que elas têm. Lá elas vão ter casa, comida e aquelas pessoas será sua família. Então oh, família é aquela com quem a gente mora, mas que deve cuidar da gente. (ALINE, aula, 24/05/2011)

Assim, nesta turma de 2º ano, o conceito família seguiu sendo ampliado, pois para além de representar nosso primeiro grupo de acolhimento afetivo foi explorado em seus aspectos sociais e institucionais ao comportar a dimensão do direito que a ela toda criança possui. O reconhecimento de direitos e deveres de todos para com esse grupo e a identificação das diferentes formas de sua construção tornou-se possível através da história das crianças, suas singularidades e relações de “cuidar” um dos outros, além do reconhecimento da responsabilidade que os adultos, próximos ou distantes, têm com a sua existência.

Nesse sentido, as dimensões temporais e coletivas foram apresentadas através do pertencimento a um grupo que existe antes delas, formado por muitas histórias, que não se restringem àquelas ligadas por identificação consanguínea. Como afirma anteriormente uma das crianças: “Se não fosse a família, como a gente ia está aqui? É possível inferir que, “como a gente ia está aqui” pode ser remetido a “termos nascido”,

portanto, a existirmos neste tempo, uma vez que “a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida.” (ARENDETT, 2007, p. 235). Ou ainda, “como a gente ia está aqui” poderia ser remetida a estarmos aqui “na escola”, o que corresponderia ao sentido de cuidado ou obrigação social da família para com a inserção das crianças no “mundo público da escola” (*idem*).

A partir da compreensão expressa acima, reconhece-se que as crianças já convivem com diferentes noções temporais adquiridas em seus lugares de convívio e por diferentes aprendizagens. Não lhes é estranho certa ordenação do tempo percebida pela rotinização de atividades diárias bem como a marcação de sua passagem, mesmo que percebida com maior clareza através da vivência de eventos que lhes são particulares, como o aniversário, o dia das crianças, o primeiro dia de aula, a chegada das férias e as festas natalinas.

Nesse sentido, Miranda (2010, p. 372) afirma que educar crianças para a compreensão do tempo, implica em considerar a relação que ela estabelece com o entendimento de mudança, uma vez que este “não se origina no interior do espaço escolar e deriva de seu estar no mundo, suas práticas de sociabilidade que são, muitas vezes, anteriores e/ou paralelas à escola”.

Considera-se, portanto, que o trabalho realizado na escola contribui para a apropriação sistematizada da historicidade da experiência coletiva, ao tempo em que fortalece diferentes processos educativos sustentados por variadas práticas de memória e vínculos de pertencimento e vice-versa.

Noutro sentido, Cooper (2006, p. 177) destaca que no trabalho diário com crianças, os adultos professores veem-se diante de múltiplas possibilidades de tratamento das dimensões temporais. Como afirma,

Os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. Conversamos com crianças sobre mudanças em suas próprias vidas e na vida de suas famílias, por que as coisas mudam e têm suas implicações, tais como uma mudança de casa e um novo bebê. Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o

passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana. As histórias das próprias crianças podem se estender para saber mais sobre os avós e bisavós.

Assim, noções temporais de continuidade, mudança e permanência são entrelaçadas aos aspectos afetivos e sociais experienciados pelas histórias singulares e coletivas das crianças. O reconhecimento da construção da família em tempos e lugares constituídos por suas marcas socioculturais amplia a compreensão sobre algo que está antes e permanecerá depois da nossa existência, de maneiras diferentes, mas com semelhanças significativas a partir do sentido que lhe for atribuído pelos sujeitos ao longo do tempo.

Nas aulas de mais duas professoras do grupo com essa mesma temática, identifico que as similaridades em relação à primeira dizem respeito ao intenso diálogo baseado na experiência dos respectivos grupos. Por outro lado, diferenciam-se quanto às ênfases atribuídas as diferenças e semelhanças da organização familiar e aos papéis de cada membro na construção subjetiva do grupo. Estas dimensões relacionam-se ao que as professoras consideram pertinente à compreensão dos alunos, ou seja, ao grau de complexificação possível da aprendizagem histórica acerca da constituição da família.

Nos dois casos, as turmas correspondem ao terceiro ano e os alunos possuem idades entre 8 e 10 anos. Em uma dessas turmas, a da professora Amanda, há um número significativo de alunos com faixa etária um pouco maior.

O envolvimento das professoras com as histórias dos seus alunos quanto aos conflitos familiares vivenciados e muitas vezes, a falta de assistência dos pais especialmente, no que diz respeito ao carinho, cuidados básicos e acompanhamento escolar conduz o diálogo acerca das relações familiares e dos papéis e funções de cada um nesse grupo social. Nesta abordagem, foram focalizados, sobretudo os vínculos afetivos, sentimentos de (in) segurança e o desenvolvimento do processo de escolarização.

Os aspectos relacionados a atitudes, comportamentos e relações afetivas são predominantes nas aulas que tratam com a temática Família. O entendimento das professoras para a centralidade de tais questões explica-se por considerarem que há uma grande crise de princípios na sociedade contemporânea no que diz respeito às relações humanas e parte de sua origem está no tipo de convivência familiar experienciada desde criança. As frases da professora Amanda ao iniciar a aula são expressivas:

A família é onde a gente aprende as melhores coisas, não é? (...) Então a gente tem que trazer o que aprende, o que aprende da família tem que trazer para a escola, eu aprendi que mãe nenhuma ensina, “vá lá, dê um murro no colega”, “vá chamar palavrão no colégio”, não, sua mãe não faz isso, a vó, a mãe dele, o pai dele não faz. (...) Dê um murro em quem olhar para você, não absolutamente. (AMANDA, aula, 25/05/2011)

Na sequência desta fala, ela chama a atenção de uma das crianças que protagonizou uma briga com outro colega de sala, no início do horário. A temática da aula serviu de mote para uma conversa sobre os princípios que devem guiar as relações entre as pessoas em diferentes lugares. Conforme afirma a professora, “isso não podia ser deixado de lado, porque é na família que aprendemos a nos relacionar bem, a saber que se temos direitos também temos deveres, e vai ser na escola que eles vão viver isso com outras pessoas”.³³

Diferentemente da aula da professora Aline, nesta a ênfase recai sobre as diferentes formações familiares. A abordagem ocorre a partir da leitura de uma seção do livro didático que narra a experiência familiar de uma menina, de 14 anos, em outra região.

P: Nós estudamos a página 30 e 31 e falamos sobre as famílias. (...) A gente já viu naquelas gravuras, que todas as famílias não são iguais, existem famílias diferentes. Porque não moramos no mesmo lugar e vivemos em uma época que não é igual à outra. Por exemplo, aqui, aqui mesmo tem famílias diferentes. Tem famílias que... alguns de vocês que

³³ Essa fala da professora fez parte de uma conversa de “tipo informal” que tivemos ao final da aula, sobre a ocorrência do início do horário. Seu registro está no “caderno de aulas” da professora Amanda.

moram com o pai, mãe e os irmãos; tem uns que moram com a avó, o avô e a tia; outros que moram com o irmão, com parentes; tem uns que moram com amigos, têm vários tipos, os que moram com os padrinhos, com os tios, não tem ninguém que mora só, não é?

A₁: E tem os abandonados.

P: Não tem ninguém abandonado aqui, aqui todos moram com a família, eu estou dizendo é que todos têm uma família.

A₁: E ele tia? (Refere-se à outra criança da sala).

P: Não, ele tem uma família, ele não é abandonado, ele tem uma família. Ele tem o pai e a mãe de onde ele nasceu, mas ele mora com amigos, a família que acolheu ele. Você entendeu? É a mesma coisa, ouviu? Abandonado é quem não tem ninguém, quem não tem ninguém por ele.

(...)

Aí podemos ver que as famílias, são diferentes. E tem a história dessa menina que se chama Isadora, ela tem 14 anos, e a gente vai ler nessa parte amarela do livro.

Existem vários tipos de famílias, principalmente hoje em dia, porque muitas coisas mudam e a história das famílias também, vocês sabem a gente já comentou sobre isso.

A₂: Oh tia, eu tenho um irmão por parte de pai!

P: Mora com quem?

A₃: Mora com a mãe dele.

A₄: Oh tia, eu tenho dois irmãos que são por parte de mãe, eles moram lá em São Paulo.

(...)

P: Bom, olhem que a gente viu que muita gente tem a família igualzinha a de Isadora. (...) Aqui na sala quase todo mundo tem uma parecida, com a família dela, não é isso?

A₅: É.

P: É? Essa é uma história muito rara, que de vez em quando acontece?

A₅: Não.

(AMANDA, aula, 25/05/2011)

Após a leitura do texto, a professora tece comentários motivando os alunos a falarem sobre suas famílias. Diferentes agrupamentos por graus de parentesco são apresentados. Raras foram as exemplificações do tipo de família intitulada nuclear, traduzida nas figuras do pai, mãe e poucos filhos, como é predominante nas representações que abordam a respectiva temática.

O conceito substantivo “família” tem recebido um tratamento mais diversificado, sobretudo pela multiplicidade de experiências familiares que convivem na escola. Do mesmo modo, passou-se a refletir sobre o papel que esta assume na sociedade em virtude das transformações vivenciadas quanto às questões de gênero, da

determinação de laços de afinidade e afetividade sob os consanguíneos, bem como das problemáticas sociais de abandono, descuidos e demais violências. Ainda que a família permaneça como o grupo “onde a gente aprende as melhores coisas”, como afirma a professora Amanda para seus alunos, esta aprendizagem não depende da existência de um modelo familiar padrão, tampouco está dissociada da compreensão dos conflitos entre seus membros.

A professora persegue a ideia de que o aluno reconheça que “ele tem uma história na família”, como citado anteriormente e, por conseguinte, que essa família também tem uma história. Não raro do ponto de vista da história coletiva, mas particular, do ponto de vista da subjetividade e das relações entre seus membros.

Na aula observada, tal construção conceitual passa menos pela definição daquilo que pode ser julgado como o mais adequado sob um determinado ponto de vista e mais pela compreensão da natureza deste grupo social, suas diferentes caracterizações, singularidades, semelhanças e diferenças em relação a outros grupos e a si próprio, em diversos tempos e lugares.

Essa perspectiva aponta para uma direção diametralmente oposta ao que comumente temos nos referido como ensino de História nos anos iniciais, quando ao menos sua existência é reconhecida: um tipo de estudos sociais que trabalha com concepções e simbologias cívicas ou então com valores morais na busca de uma formação que integre o sujeito a uma determinada realidade; ou aulas destinadas à transmissão de informações consoantes a fatos e seus respectivos personagens, essencialmente de caráter político, às vezes, militar e/ou econômico, da História do lugar ou do Brasil, de uma maneira simplificada que corresponda à capacidade cognitiva das crianças para identifica-los, associá-los e memorizá-los.

Noutra direção, a reflexão sobre uma experiência situada como é o caso da vivência em família coloca o aluno em contato com um tempo social e cultural reconstruído a cada mudança e/ou permanência observadas em imagens e leitura do livro didático, comentadas/explicadas pela professora ou identificadas nas histórias contadas na sala de aula. Cooper (2006) enfatiza a importância da percepção das mudanças para a construção do conceito de tempo pelas crianças.

As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. (...) As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta. (p. 177)

Sem dúvida, expõem-se aqui as escolhas realizadas sobre o que e como deve ser a História ensinada. Abordá-la a partir da perspectiva da totalidade pela via da narrativa memorialista e desproblematizada em relação às questões do presente, com menção a ações de sujeitos individuais ou optar por explorar acontecimentos recortados do passado, na busca de compreender a “questões de interesse” pelo viés da investigação e questionamentos sobre as ações de diferentes sujeitos, revela o entendimento acerca da natureza do conhecimento histórico que se pretende construir na escola.

Na sequência das aulas com essa mesma temática, identifiquei que a professora Josy, em sua turma de 3º ano, segue em alguns aspectos, a abordagem realizada pelas professoras Aline e Amanda: a importância da família para a formação das crianças, o desenvolvimento de atitudes de respeito para com as pessoas que as cercam, as diferenças nas composições familiares e o conhecimento de suas histórias. Através da proposta da atividade de confecção de uma “árvore genealógica” que ocorreu o diálogo com as crianças sobre suas experiências familiares. Ao lançar mão do livro didático, ela começa uma breve leitura:

P: “As famílias e suas histórias. Quando nascemos passamos a fazer parte de uma família e também da sua história, a história da nossa família teve início muito tempo antes de nós nascermos. Ela então é formada por diversos acontecimentos, envolvem várias pessoas, nossos pais, nossos tios, nossos avós, bisavós...”

(...)

P: Nós vamos fazer... Olhem aqui... Uma árvore genealógica. O que é que a gente vai colocar na nossa árvore? Todos os membros da nossa família, primeiro o nosso nome, embaixo aqui, depois nossos pais, os pais dos nossos pais e os pais dos nossos avós. Pra gente ver como era o nome das pessoas, vocês vão perguntar aos pais de vocês qual era o nome deles, dos que já faleceram, o que é que eles faziam, onde era que eles moravam e trabalhavam, certo? (...) Que tal fazermos uma pesquisa sobre a família de cada um, quem é você na sua família?

(...)

A₁: Tia, eu não sei o nome da mãe do meu pai não!

P: Por isso que vocês vão fazer em casa. Em casa vocês colem a árvore no caderno bem arrumadinho, certo? Mas, fora isso, podemos usar as fotografias para descobrirmos como eram nossos parentes, como eles viviam. Muitas famílias têm um álbum de fotos, vocês podem perguntar a mãe de vocês, que guardam essas lembranças. (JOSY, aula, 12/05/2011)

Durante essa aula o diálogo da professora acontece à medida da explicação da atividade. As orientações para sua elaboração foram entremeadas com perguntas sobre as histórias familiares dos alunos: se eles conhecem seus avós, bisavós, se moram ou moraram juntos/próximos, entre outras. A partir das diferenças entre essas histórias a professora demonstra interesse com questionamentos do tipo: mas você os conhece? Onde eles moram? Quantos anos tem sua irmã mais velha? E ela cuida de você? Quem aqui tem a mãe que trabalha fora, e vocês ficam com quem?

As respostas a essas perguntas trazem experiências familiares que não se enquadram em um modelo padrão tampouco são a ele comparadas. A professora emite uma explicação sobre as diferenças existentes entre lugares e épocas. A quantidade de filhos, os diferentes graus de parentesco convivendo na mesma casa, pessoas de gêneros e idades distintos assumindo a responsabilidade pelo grupo, a convivência entre três e às vezes quatro gerações no mesmo ambiente, são aspectos relacionados às mudanças na organização da família.

Para confecção da árvore genealógica, as fotografias trazidas pelas crianças foram reconhecidas como fontes de informações através das quais se podiam identificar como eram e viviam seus antepassados. No exercício da observação, identificação e descrição as orientações eram direcionadas para as seguintes questões: a época das fotos, porque são preto e branco, quem eram os familiares presentes, se a família era numerosa, se os que estão vivos moram na cidade, se não, para onde foram, por que e há quanto tempo. Mostrava-se que as evidências apresentadas podiam ser interrogadas e outras hipóteses podiam ser aventadas sobre as histórias ali contadas.

Com esse trabalho, constrói-se a percepção sobre os mais variados registros produzidos pela ação humana como fontes de informação que permitem acessar um

tempo que é impossível de ser resgatado, a não ser de forma fragmentada e indireta, pelos questionamentos produzidos pelos interesses de quem busca conhecer.

Problematizar não apenas o conteúdo das fontes, ou seja, o que ela nos traz de informações, mas inclusive a sua própria existência e construção torna-se parte significativa na estruturação do pensar historicamente.

Trabalhar as histórias das famílias como construções possíveis a partir do que se busca saber acerca das experiências desse grupo social, por meio das evidências produzidas ao longo do tempo, lhes permite além da compreensão das suas configurações, mudanças e permanências, identificar as formas como a História é construída, como pode ser escrita e dada a conhecer para gerações futuras.

A partir da noção de *interpretação* reconhece-se a elaboração da narrativa histórica de maneira diferenciada ao que fora realizado até princípios do século XX. Destaca-se a construção interpretativa do historiador a partir dos recortes produzidos na problemática elaborada, na seleção e tratamento das fontes investigadas e, as potenciais versões – complementares ou contrapostas – da história que ora é narrada. Nas palavras de Freitas (2010a, p. 209), compreende-se então que “História é versão e construção” e assim, pode-se ensinar às crianças como e por que a narrativa histórica diferencia-se do relato ficcional.

Ao tempo em que as histórias familiares iam sendo investigadas e reelaboradas através das fotografias, aspectos sociais e culturais de contextos mais amplos emergiram da interpretação e narrativas elaboradas por professora e alunos. As noções de tempo eram mobilizadas pela percepção da sucessão cronológica e das diferentes gerações na organização familiar, ainda que a estratégia de comparação entre o antes e o depois, quase sempre numa perspectiva de progresso, ocupasse um espaço significativo nesse trabalho.

Através da estratégia didática explorada pela professora Josy com seus alunos, conceitos meta-históricos de tempo, história e memória entrelaçam-se na composição das muitas histórias familiares das crianças.

Na aula observada, desde a leitura do livro didático, passando pela pesquisa com os familiares, o uso das fotografias até a confecção do produto final da atividade,

as noções temporais, o manuseio de diferentes fontes e o reconhecimento dos muitos sujeitos que compõem suas histórias são exploradas através das interpretações e narrativas, visando à compreensão da realidade. Nesse sentido, Cooper assinala que:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p. 173-174)

Deste modo, considero que nas aulas acima analisadas, as professoras apresentaram processos de aprendizagens históricas pautadas na compreensão do presente, a partir da relação entre experiências e expectativas. Conceitos substantivos e meta-históricos entrecruzam-se em práticas de ensino de História realizadas por estas professoras como possibilidades de estruturar ao longo da escolarização das crianças o pensar historicamente.

A partir do conjunto das aulas observadas e destas acima analisadas é necessário explicitar que em alguns momentos a ausência do trabalho de síntese por parte da professora ou por sua orientação dificultava a sistematização das muitas informações textuais, histórias orais ou atividades realizadas pelas crianças. A operação de generalização, de grande relevância na consolidação da elaboração conceitual deixava de ser exercitada dentro das possibilidades de tratamento do conceito em questão com o referido grupo-classe.

Sabemos o quanto é difícil mensurar as situações que ocorrem nas salas de aula, tendo em vista sua intensidade e rapidez. E muitas vezes, o que foi planejado antecipadamente não encontra lugar naquele espaço, marcado pela necessidade de “agir na urgência, decidir na incerteza”.

Desse modo, reconheço que as variações nas práticas das professoras, inclusive, de uma mesma professora entre suas diferentes aulas se dão por fatores muito variados, mas trazem a marca da rejeição a uma forma de ensinar e aprender

História por elas vivenciada em outros tempos e lugares e, da preocupação com a aprendizagem das crianças, materializada no trabalho de ensinar e formar.

Assim, estas professoras mobilizam um conjunto de saberes concretizado em princípios, atitudes, intenções e conceitos em meio a um cenário de desvalorização pessoal e profissional apontada e ratificada cotidianamente, por diversos meios instituídos pelo *olhar da falta*. Desse modo, como afirma Charlot (2005), a “falta de” constitui-se em “causa de” tal coisa não existir.

Para este autor, do ponto de vista epistemológico tal explicação não contribui para a compreensão do problema, uma vez que é construída sobre o que não existe. Logo, não há explicação sobre o que acontece, como e por que acontece e sobre quais desdobramentos precisamos verter nossa atenção. A esse tipo de raciocínio explicativo, o autor dá o nome de *leitura negativa* da realidade e propõe uma inversão baseada em uma *leitura positiva*, ao tomar por objetivo, explicar o que acontece e não o que faltou.

Sem dúvida, as ausências experienciadas no cotidiano escolar alimentam um coletivo de tensões, resistências, indignações e frustrações que instaura uma espécie de *apartheid* entre os sujeitos que convivem nesse espaço.

A partir da realidade aqui investigada, cabem-me os seguintes questionamentos: como acessamos esse coletivo? Com quem **falamos** quando procuramos entender o que é ensinado de História nas escolas? Quando **ouvimos** as professoras que falam da aprendizagem dos seus alunos, desprovidos de certezas, de ensinamentos sobre formas de fazer melhor ou de indicações que dizem respeito a outros contextos e sujeitos? Como **olhamos** para o que acontece na escola, pensando a partir do interesse e das condições das pessoas envolvidas? O que **sentimos** quando não temos conhecimento ou não compreendemos sobre o que acontece nas aulas que observamos de História?

Essas respostas só serão construídas se nos dispusermos a outras tessituras...



CONSIDERAÇÕES FINAIS

TECENDO A COLCHA: ESCOLHAS, SINGULARIDADES E DIFERENÇAS

*Acredito que essas histórias tecidas, fiadas e bordadas
não tenham fim e que ninguém jamais
conseguirá esgotá-las de fio a pavio.
(Ana Maria Machado)*

“ – Os retalhos são feitos por alguém diferente, preciso agrupá-los de certa maneira que deem equilíbrio e harmonia ao desenho.
– Está dizendo que harmonizando as partes dá coerência ao desenho?
- Não. O que estou dizendo é que não quero ficar com uma colcha horrorosa.”
(Filme: *Colcha de Retalhos*)

Assim como expressei no início deste trabalho a inspiração em construir como uma grande tessitura a investigação realizada, é chegado o momento de dizer o que me inspira em seu fechamento: a possibilidade de mostrar a beleza a partir da diferença e dizer que é necessário experienciar o que acontece, com as pessoas que fazem acontecer, para que por meio de uma leitura positiva, possamos assumir de forma competente o que nos cabe de “responsabilidade pelo mundo”.

Como feito na Introdução, aqui também estabeleci alguns paralelos com o diálogo destacado do filme *Colcha de Retalhos*, na epígrafe acima, para dizer que multiplicidade, diferença, equilíbrio, harmonia e coerência não estão, necessariamente, em oposição ao longo das histórias das pessoas, mas pelo contrário, mostram que o universo experienciado não é homogêneo, unificado e determinado. E assim, podemos vislumbrar a beleza na construção, no fazer-se, no inquietar-se e indignar-se; no felicitar-se por ainda acreditar que é possível formar, transformando-se na e pela experiência.

Retomo então o percurso desta pesquisa com o objetivo de responder a três questionamentos: (i) Como as experiências formativas das professoras configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? (ii) Quais saberes são mobilizados nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental? (iii) Em que medida estas professoras se reconhecem como produtoras do saber histórico que ensinam?

Para a construção destas respostas a opção pela pesquisa empírica mostrou-se uma condição necessária. Considero que tomar a sala de aula como o “lugar” da pesquisa, compartilhando, ainda que indiretamente, as situações vivenciadas com professores e alunos não apenas aguça nossos sentidos diante da complexidade

daquele universo, como contribui para questionarmos e aprimorarmos os diversos procedimentos e instrumentos que usamos para capturá-lo.

A empiria a qual me refiro como exigência das pesquisas que desejam perscrutar as experiências escolares, diz respeito ao que e a como nos aproximamos e nos afastamos para ler essa realidade. As evidências com as quais dialoguei não estavam ali, dadas, tampouco existiam como fenômenos que se repetiam cotidianamente e a mim bastava construir um modelo padrão para descrevê-las, numa espécie de empirismo que abre mão do enfrentamento da reflexão, do questionamento e da argumentação. Pelo contrário, a compreensão dos movimentos que compunham os contextos investigados dependeu do nível de interlocução que estabeleci, ao longo do trabalho, com a produção de diferentes campos do conhecimento exigindo-me um exercício constante entre dados empíricos e teoria, além da necessária busca por outros gêneros de leitura e artefatos culturais que pudessem alimentar, por outros caminhos, as formas de pensar a problemática que ali me animava.

Situar-me, portanto, em *lugar de fronteira* assim como penso que está situado o ensino de História – compreendido como espaço de reconhecimento de diferenças e por isso, promissor na disposição para o diálogo – foi a forma que encontrei para debruçar-me sobre as experiências de sujeitos que se reconhecem de fato, entre muitas *fronteiras*.

Para compreender a mobilização dos saberes históricos em sala de aula dos anos iniciais, os sujeitos centrais da pesquisa foram quatro professoras. Seus processos formativos foram considerados estruturantes na composição deste estudo, tendo em vista a perspectiva assumida pela epistemologia da prática docente, assentada nos saberes construídos ao longo do tempo, de forma plural, por estes sujeitos.

Convidadas a narrarem suas experiências pessoais, escolares e profissionais numa entrevista individual e com alguns delineamentos nas discussões do grupo focal, as professoras expressaram a força que a escola tem em suas vidas como espaço de sociabilidade, marcando a construção de modos de ser e agir.

O professor assume o papel de centralidade nessa experiência capaz de produzir marcas indeléveis nas histórias dos alunos. Orientar e exigir, dialogar e cobrar faz parte do seu comprometimento em cuidar do outro. Para estas professoras a autoridade e a afetividade compõem indissociavelmente a função de ensinar e formar.

Assim, ao longo dos seus processos de escolarização constrói-se, progressivamente, a imagem de um professor. Os futuros professores entram em contato com suas próprias imagens profissionais muito antes de por essa profissão terem se decidido. Esta experiência ainda que não determine o professor que alguém será, continua a operar como balizador para a sua atuação tanto no que diz respeito a reproduzi-la como a negá-la e superá-la.

As experiências familiares para duas das professoras desta pesquisa representaram influências positivas quanto à decisão pela profissão. O universo familiar e o aguçado sentido de comprometimento com a formação do outro, por elas reiterados, expressam como nos constituímos singular e social. Para as outras duas, o interesse profissional pela docência cresce a partir de conflitos vivenciados em diferentes tempos e espaços de trabalho e problemáticas familiares. Embora a profissionalização docente mostre o processo histórico de feminização do magistério, com raízes profundas nas sociedades aristocráticas, a exemplo das cidades pernambucanas e fortemente reiterada no contexto investigado, é possível observarmos que diferentes escolhas foram empreitadas por estas mulheres a despeito da força das tradições.

Ao nos referirmos à experiência com a disciplina de História identifiquei que para três das quatro professoras, suas histórias não destoam da de muitos alunos e professores em diferentes contextos escolares do país. A partir da convivência com práticas de ensino baseadas, exclusivamente, na leitura do livro didático e na exposição de fatos narrados linearmente para serem conhecidos, memorizados e reproduzidos em avaliações, estas professoras se dizem afastadas desse conhecimento ao longo dos processos escolares vivenciados. Aliado a tais práticas, referem-se ainda a ausência de diálogo, a atitudes autoritárias e ao total distanciamento afetivo entre professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e, sobretudo, no Ensino Médio. Os

professores são, então, responsabilizados pelo maior ou menor interesse para com o estudo da História. Situação frequentemente comparada à experiência oposta vivenciada com os professores de Português e Ciências e, mais ainda, com os de Artes e Educação Física.

Assim, a atuação do professor no tratamento didático da matéria de ensino bem como a relação que estabelece com os alunos, sua capacidade de motivar, de fazer um determinado conhecimento tornar-se interessante e necessário para crianças e adolescentes são aspectos citados como estruturadores de uma bem sucedida carreira docente. Mas, como vimos, a despeito da relevância desses aspectos eles não fizeram parte das experiências escolares destas professoras como alunas de História e posteriormente, continuaram rarefeitos em suas formações profissionais.

Entretanto, é possível afirmar a partir dos sentidos atribuídos por estes sujeitos aos processos formativos e às experiências profissionais discutidas no grupo que, ao longo do tempo, os aspectos acima apontados constituíram-se em elementos significativos para o direcionamento de uma prática docente diferenciada daquela experienciada como alunas. Ensinar História comportará uma experiência modificada, desenvolvida por ações que vislumbrem a superação do experienciado, pela ação reflexiva acerca do que não mais responde aos objetivos pretendidos.

Na formação inicial, ocorrida no ensino superior em curso de graduação em Pedagogia, a ênfase atribuída aos conteúdos disciplinares e pedagógicos apresenta uma aprendizagem distanciada de competências profissionais diretamente ligadas à prática. As professoras consideram que para ensinar é necessário conhecer “a matéria” que se ensina, mas demonstram igualmente a importância do gostar do que se faz, pois isso é capaz de mobilizar ações em direção ao sucesso do objetivo pretendido. Em suas falas a profissionalidade docente está expressa na relação entre formação, exercício profissional e condições materiais existentes. Ser professora não tem a ver com uma missão, destinada ao gênero feminino, tampouco lhe é exclusiva a prerrogativa da empatia do profissional com o exercício do seu ofício.

Desse modo, há o reconhecimento de uma formação inicial lacunar do ponto de vista das relações entre conhecimentos adquiridos e situações da prática profissional.

Seu arrefecimento é creditado à continuidade desta formação, seja pela busca individual em programas de pós-graduação seja pelo que coletivamente foi conquistado nos espaços de atuação como atividades de formação em serviço, palestras e cursos rápidos relacionados aos muitos projetos institucionais que chegam às escolas, a exemplo do Pró-Letramento.

Os saberes que constituem as experiências formativas destas professoras configuram o *fazer-se* cotidiano da prática docente. Reconhecer fragilidades de ordem teórico-metodológica tendo em vista um determinado tipo de formação inicial; identificar a necessidade de mudanças em suas práticas rotineiras, como substituir um conteúdo por outro ou eliminar etapas exigidas institucionalmente que não correspondem às necessidades dos seus alunos; responsabilizar-se pela continuidade da escolarização destes superando a reprodução da resistência/negação a determinados conhecimentos, como à disciplina de História, expressam ações de sujeitos que assumem sua profissionalidade e não se enxergam num coletivo que age de forma irrefletida, a partir do que está cristalizado e destinado a reproduzir-se.

A compreensão apresentada no grupo acerca da História expõe sua dupla dimensão: experiência e conhecimento. Em alguns momentos estas dimensões compõem um único entendimento, intercambiando vida e reflexão. Se a história experiência produz-se como matéria-prima a dá vida a História conhecimento, este a reelabora por meio das evidências deixadas no tempo e no espaço, pelo uso de procedimentos e instrumentos a partir dos diferentes pontos de vista possíveis para ampliar a compreensão do tempo presente sem deixar de apontar para o futuro.

Esta perspectiva entrecruza os objetivos que as professoras apresentam para a disciplina de História: compreender que as histórias pessoais estão interligadas às coletivas, num misto de condição necessária para que possamos nos reconhecer como sujeitos históricos tendo em vista a percepção da existência de cada um a partir do outro, e de um outro que esteve também em outro tempo e lugar.

Deste modo, as experiências não são meio ou ponte para aquisição de determinados conhecimentos, mas constitui a própria aprendizagem histórica haja vista ser esta composta, a um só tempo, das experiências individuais e coletivas e do

conhecimento produzido sobre essas experiências. Nesse sentido, estas se transformam em conteúdo de aprendizagem.

Explorar as histórias de vida dos alunos nas aulas de História não remete a trabalhar o tempo curto da sua existência, numa espécie de concentração da experiência escolar da criança em torno de si mesma, mas a tomá-las como evidências presentes em diálogo com o ocorrido anteriormente e as possibilidades de continuar a ocorrer. Assim, a relação temporal estrutura essa aprendizagem.

À História ensinada nos anos iniciais é atribuído o papel de tornar inteligível a invocação do passado na construção interpretativa sobre o que, por que e como as pessoas construíram esses diferentes tempos. As especificidades do saber histórico escolar surgem assim, na ênfase do tratamento temporal das temáticas estudadas.

A compreensão de tempo apresentada por este grupo de professoras não se limita a uma percepção individual, situado no campo da experiência imediata tampouco restrita à identificação dos seus marcos e instrumentos de datação, uma vez que se refere às experiências humanas ao longo dos tempos. Tal compreensão apresenta em potencial, a perspectiva da historicidade.

Informações históricas em forma de acontecimentos relevantes da história das sociedades não são preteridas por estas professoras, mas são exploradas à medida das relações que podem ser estabelecidas com as experiências pessoais e coletivas locais, enquanto contribuição para a construção de um lastro de competências necessárias à compreensão histórica. O que se considera como localidade, no contexto investigado, não se confunde com localismo, pois o local não significa “ponto de chegada”, e sim de “partida” para outras aprendizagens.

As temáticas trabalhadas em sala de aula são definidas no planejamento mensal das professoras a partir da sistematização dos direcionamentos da proposta pedagógica do município, realizada por um coletivo de representação dos docentes a cada início de semestre. Entretanto, os critérios de cada professora para a organização e seleção do que, quando e para que ensinar estavam associados às necessidades e expectativas dos alunos. Suas histórias, idades e ritmos de aprendizagem eram alçados à de maior importância na relação com o que estava prescrito para ser ensinado.

Tanto nesse momento, o da organização dos planejamentos, quanto durante as aulas o livro didático não assume o papel de definidor do trabalho docente, como frequentemente tem sido experienciado no cotidiano escolar de diferentes contextos escolares, ratificado por um conjunto significativo de pesquisas no referido campo.

Este material é usado pelas professoras de acordo com a contribuição que pode oferecer ao desenvolvimento da aula, ora para observação e identificação de imagens, ora para leitura de textos ou apenas para a indicação de atividades a ser realizadas em casa. Suas informações são normalmente confrontadas em relação ao que as crianças conhecem. O livro didático é tratado como recurso didático. Em alguns momentos ele chega a ser rejeitado por estar associado a uma imagem profissional que as professoras negam ou querem superar em suas práticas, qual seja: um professor que tem o livro didático como um “guia” a ser seguido sucessivamente em suas aulas, independente do que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos. A frase “o livro não é uma bíblia” me foi repetida algumas vezes, em diferentes momentos da pesquisa.

Os saberes mobilizados por este grupo de professoras nas aulas de História estão assentados em duas dimensões que se entrecruzam nas suas práticas pedagógicas: (i) a centralidade do tratamento das experiências do grupo; (ii) a construção de noções e conceitos que lhes permitam a construção do pensamento histórico.

O tratamento conceitual do tempo histórico é realizado por meio das noções de mudanças, permanências, diferenças, geração, memória e tradição oral que emergem da abordagem das experiências vividas e rememoradas pelo diálogo entre professoras e alunos, bem como reconhecidas e relacionadas a outros espaços-tempo, por meio de diferentes leituras.

A construção conceitual objetivada ao longo do processo de escolarização decorre das abordagens das temáticas trabalhadas em sala de aula. O tema “família”, por exemplo, explorado a partir das experiências pessoais e culturais das crianças, confrontadas com outras em espaço-tempo por elas desconhecidas possibilitava a percepção da construção histórica por sujeitos comuns, em seus modos de viver e conviver em grupo. Nesse sentido, a ênfase a um modelo padrão como referente

histórico deste grupo social – Família – não apenas deixou de ser relevante para essas professoras, como era considerado de menor importância para a compreensão da realidade. A percepção do grupo “família” em suas diferentes caracterizações, singularidades, semelhanças e diferenças em relação a outros grupos e a si próprio, nos diversos tempos e lugares associava-se a ideia de sedimentar um conhecimento não distanciado dos sujeitos e cristalizado em sua essência, mas como um terreno que é cultivado, (re) mexido e arado de acordo com as exigências para o crescimento de novas possibilidades.

Explorar então, a compreensão da História nos anos iniciais referenciada a uma experiência situada, identificada a uma construção de longo tempo, marcada por permanências, mas, em constante movimento remete à elaboração de uma trajetória escolar diferenciada das que tiveram as professoras desta pesquisa. A responsabilidade por fazerem o conhecimento histórico ser vivenciado progressivamente como um elemento da formação dos alunos, está diretamente relacionado ao objetivo da cidadania.

Assim, os sentidos atribuídos a “conscientização”, “responsabilidade social”, “busca e desejo de saber”, “conhecimento e cidadania” são dimensões da aprendizagem histórica pretendida por essas professoras para seus alunos.

Nesse sentido, a aula de História é destacada como espaço para o trabalho com questões sociais e referências culturais. O objetivo formativo da disciplina perpassa toda a abordagem de temas que possibilitem a desconstrução de preconceitos e estereótipos, como por exemplo, a visão acerca da vivência em espaço rural associada sempre à pobreza, ao atraso tecnológico e à impossibilidade de uma vida qualitativamente diferente.

Ensinar e formar constitui, portanto, os muitos fios das experiências vivenciadas por esses sujeitos, identificados, em particular, nas formas de tecer a história ensinada nos contextos escolares investigados.

As composições expressas ao longo do percurso de confecção desta “*Colcha*” não nos permitem mais assumir de forma generalizada, quase como numa espécie de cristalização impossível de ser quebrada que o ensino de História nos anos iniciais está

assentado na ausência do tratamento da historicidade, sendo, portanto, incapaz de produzir um “horizonte de expectativa” diferenciado do seu “espaço de experiência”.

A aprendizagem histórica que se pretende relevante neste nível escolar aponta para a intencionalidade da sua complexificação ao longo dos processos de escolarização. Pensar que essas crianças possuem um lastro de doze anos na escola para construir tal aprendizagem, nos exige uma reflexão contínua sobre a multiplicidade de fios que tecem tamanha tessitura.

História e histórias entrecruzam-se como saberes indispensáveis a esse trabalho. Instituí-los nas formações de professores, tanto na licenciatura em Pedagogia como na de História, nos impele a uma construção qualitativamente diferente a começar pela interlocução entre empiria e teoria, entre ensino e pesquisa, entre academia e escola.

Para dar conta dessa multiplicidade retomo a proposta do *diálogo* e, mais ainda, a de uma *leitura positiva* das muitas experiências que ocorrem em nossas escolas, muitas vezes soterradas pelo *olhar da falta*.

Quiçá nos perguntássemos sobre o que está sendo produzido de aprendizagem histórica com crianças a partir do acontece e não do que esperamos e definimos que devesse acontecer, surpreendêsemos-nos com a potencialidade de tais experiências. Possivelmente, essa pergunta nos levasse ao exercício, de fato, da desconstrução de reflexões dicotômicas aportadas em arraigadas tradições.

Ao enfrentarmos uma *leitura positiva a experiência* deixa de ser um universo irrefletido para tornar-se o lugar do *fazer-se*, das possibilidades, bem como seus elementos constituiriam os processos de formação profissional do professor, para os quais tantas culpas são endereçadas.

A despeito da clareza das muitas fragilidades dessa formação, entre elas, a ausência de correspondência aos ditames da atuação profissional, podemos nos indagar como reconhecemos os espaços entre diferentes formações e em que base nos propomos a dialogar com a diversidade dos saberes que as compõem.

Ao nos encontrarmos em *lugar de fronteira* a partir do reconhecimento da diferença e da rejeição à desigualdade entre formações e perspectivas de atuação é

possível que desenhemos no campo da formação profissional uma ação qualificada para a construção de um perfil, seja ele de um pedagogo ou de um historiador, capaz de tecer novos retalhos ou descobrir outros desenhos ao olhar pelo avesso, os que já foram tecidos.

Não tenho dúvida que esta *Colcha* apresenta os arremates que me foram possíveis fazer, neste momento, entre seus retalhos. Com a intenção de mostrar a beleza do conjunto, ressaltando diferenças e singularidades, continuarei a refinar minha habilidade de tecer.

Assim, fica o convite para àqueles que gostam e sentem-se impelidos pelo desejo e pelo prazer com esse trabalho, realizado pelo movimento de lá para cá e de cá para lá, entre muitos fios, agulhas e retalhos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6)

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.). **Memória e (Res) Sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BATISTA NETO, José. A constituição da História como disciplina escolar. **Revista de Educação**, ano II, n.º 2, jan./jun. 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado em educação), USP, 1993.

_____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. *In*: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Os Currículos Do Ensino Fundamental Para As Escolas Brasileiras**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção Formação de Professores).

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL. Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico**. 2006. (mimeo)

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

_____. Embates nas definições das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade**. v. 20, nº especial, p. 80-108, 1999.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Aprendendo a ser Professor de História**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

_____. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2001.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina F. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALADO, Alder Júlio F. Educação popular nos movimentos sociais no campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. *In*: MELO NETO, José Francisco; SCOCUGLIA, Afonso Celso. (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

CERTEAU, Michael de. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. 13ª ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. (Org.). **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 2, 1990, 177-229.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la Historia em la Educación Infantil y Primaria**. 2ª ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, 2002.

_____. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: BUJES, Maria Izabel E; COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, André Victor C. Seal. **A (Re)Invenção do Saber Histórico Escolar:** apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, 2005, 305f.

DEVELAY, Michel; ASTOLFI, Jean-Pierre. **A Didática das Ciências.** Trad. Magda S.S. Fonseca. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ELIAS, Nobert. **Nobert Elias por Ele Mesmo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. É possível alfabetizar sem “História”? Ou ...como ensinar História alfabetizando? *In:* _____. (Org.) **Ensino Fundamental:** conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos Cedes. Educar para a Compreensão do Tempo.** São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. v.30, n.82, set.- dez. 2010.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

FREITAS, Itamar. **A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913/1935). São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

_____. **Fundamentos Teórico-Methodológicos para o Ensino de História** (anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010a.

_____. **Aprender História nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2013. [No prelo]

GARCIA, Maria M. Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: ed. UNIJUI, 2006.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa**: desafios metodológicos. São Paulo: Paidéia, 2003.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 230-254.

_____. **Currículo: teoria e história**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize C. Pessanha e Maria B. Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 35, maio/ago. 2007.

HOBBSAWN, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In*: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**. Trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba, PR, nº 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº 68, dez. 1999.

LIMA, Marta Margarida de A. **O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: currículo e prática pedagógica nas representações dos professores**. João Pessoa, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, 2002. 152f.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9ª ed. São Paulo: Ática. 2011.

MARTINAND, Jean-Louis. **Connaître et Transformer la Matière**. Berna: Peter Lang, 1986.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares**: quem legitima esses saberes? Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 7ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o Signo da Memória**: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora Unesp; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

_____. Estranhos passados encontrados em um museu: a criança e seus olhares sobre o tempo desconhecido. **Caderno Cedes. Educar para a Compreensão do Tempo**. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. v. 30, nº 82, set./dez. 2010.

MONIOT, H. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 maio 2013.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. *In*: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001.

MURRAY, Roseana. **Maria Fumaça, Cheia de Graça**. [S/l]. Larousse: Escala. 2005.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". *In*: PINSKY, Jaime. (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS. 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de. **Educação Histórica e a Sala de Aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre História Local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. *In*: ZAMBONI, Ernesta et al. **Memórias e Histórias da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Formação continuada de professores na área de História no Ensino Fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (Orgs.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. *In*: SILVA, Cristiane Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Orgs.). **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

OLIVEIRA FILHO, Luciano Faria; BERTUCCI, Liane Maria; OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas – História**. Recife: SEE-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel)

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: _____ . (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. São Paulo, v. III, p. 5-14, set. 1997.

_____. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRONUNCIAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, nº 97, p. 1361-1363, set./dez. 2006.

RIZZO, Luísa; FONSECA, Tânia Maria G. da. O acontecimento *patchwork* - um modo de apreender a vida. **Psicologia e Sociedade**, 22 (1),139-148, 2010.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Editora Porto,1995, p. 61-92.

_____. **O aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. São Paulo: Autores Associados. 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35(1), jan./abr. 2010. Disponível em seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030/7181. Acesso em 20/02/2013.

SILVEIRA, Amanda Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-14.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. (Orgs.). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História... 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Editores Autores Associados, nº 13, p.5-24, jan./abr. 2000.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

_____. **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. (Orgs.). THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

TOQUINHO; MORAES, Vinícius de; FABRIZIO, M.; MORRA, G. Aquarela. *In*: TOQUINHO. **Aquarela**. São Paulo: Ariola, 1983. 1 CD. Faixa 7.

VELOSO, Caetano. Dom de iludir. *In*: VELOSO, Caetano. **Álbum Totalmente Demais**. São Paulo: Universal, 1986. 1 CD. Faixa 11.

VILAR, Pierre. **Iniciação ao Vocabulário de Iniciação Histórica**. Lisboa: Sá da Costa, 1985.

ZAMBONI, Ernesta; GUSMÃO, N. Memórias do futebol: a Antropologia e a História na formação do pesquisador. **Educere et Educare**, v. 2, nº 3, jan./jun. 2007.

ZAMBONI, Ernesta. Valorização do educador e consciência histórica: experiências de formação contínua vivenciadas na cidade de São Paulo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. O ensino de História e a construção da identidade. **Boletim Pedagógico PROEB/2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora, MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação, 2002.

_____. Desenvolvimento das noções de tempo e espaço na criança. **Cadernos Cedes. A prática de Ensino de História**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus. nº 10, 1994.



APÊNDICES

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA DE DOUTORADO:

AS TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA NOS ANOS INICIAIS: PELOS FIOS DA EXPERIÊNCIA E DOS SABERES DOCENTES (GARANHUNS-PERNAMBUCO)

ALUNA: **MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA**

ORIENTADORA: **Profa. Dra. ERNESTA ZAMBONI**

QUESTIONÁRIO

Identificação:

1. Nome:

2. Sexo: masculino () feminino ()

3. Idade: _____

4. Estado civil

- () solteiro
- () casado
- () divorciado
- () viúvo
- (...) outro

5. Você tem filhos? () sim () não quantos? _____

6. Assinale abaixo o item que corresponde ao local de seu nascimento

- () área rural _____
- () cidade do interior: _____
- () capital: _____

7. Profissão do pai (mesmo que tenha falecido):

8. Profissão da mãe (mesmo que tenha falecido):

9. Escolaridade do pai:

- ensino fundamental incompleto
- (...) ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio concluído
- (...) ensino superior incompleto
- (...) ensino superior completo
- (...) pós graduação:
 - Especialização incompleta (...) Especialização completa (...)
 - Mestrado incompleto (...) Mestrado completo (...)
 - Doutorado incompleto (...) Doutorado completo (...)

10. Escolaridade da mãe:

- ensino fundamental incompleto
- (...) ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio concluído
- (...) ensino superior incompleto
- (...) ensino superior completo
- (...) pós graduação
 - Especialização incompleta (...) Especialização completa (...)
 - Mestrado incompleto (...) Mestrado completo (...)
 - Doutorado incompleto (...) Doutorado completo (...)

Formação Escolar:

11. Em qual escola você cursou o ensino fundamental:

- escola pública municipal: _____
- escola pública estadual: _____
- escola particular: _____
- supletivo: _____

12. Qual o tipo de ensino médio você cursou:

- Ensino Médio (2º grau)
- Ensino Médio (Magistério ou Normal Médio)
- Ensino Médio (Profissionalizante)
- Supletivo

13. Em qual escola você cursou o ensino médio:

- escola pública estadual: _____
- colégio particular: _____
- escola técnica profissional: _____
- supletivo: _____

14. Ano de término do Ensino Médio: _____

15. Você cursou ou cursa Ensino Superior: () sim () não

16. O curso foi/é realizado: () Presencial () à Distância

17. Em qual faculdade você cursou/cursa:

() Faculdade privada: _____

() Faculdade pública: _____

18. Sua graduação é:

() Licenciatura; qual(is)? _____

() Licenciatura e bacharelado; qual(is)? _____

() Bacharelado; qual(is)? _____

19. Ano de início e fim da graduação: Início: _____ Fim: _____

20. Possui pós-graduação? () sim () não

21. Qual o curso e onde foi realizado?

22. Você estudou outro idioma? () sim () não

23. Quanto ao domínio de línguas você:

	Lê razoavelmente	Escreve razoavelmente	Fala razoavelmente	Lê bem	Escreve bem	Fala bem
Inglês						
Espanhol						
Francês						
outra						

Experiência Profissional:

24. Tempo de atuação no magistério:

_____ meses

_____ anos

25. Escola(s) onde trabalha e tempo em cada uma:

_____ tempo: _____

_____ tempo: _____
_____ tempo: _____

26. Participa de capacitação profissional ou cursos de formação continuada?
() sim () não

27. Qual(is)? _____

28. Com que frequência?

29. Você trabalha quantas horas semanais?

30. Você possui atividade complementar diferente do magistério? () sim () não
Qual? _____

31. Costuma ir a congressos de Educação ou na sua área específica?
(...) sim (...) não

32. Tem trabalhos publicados? () sim () não

33. É associado a alguma instituição acadêmica ou sindical? () sim () não

34. Se sim, qual?

Experiências socioculturais

35. Você mora em casa
() própria
() alugada
() outra

36. Quantas pessoas moram na sua casa? _____

37. O seu meio de locomoção é:
() carro
() moto
() ônibus /fretado
() carona
() bicicleta
() outros _____

38. Que tipo de leitura você costuma fazer?
() jornal Qual (is?) _____
() história em quadrinhos

- () romances
- () policiais
- () livros de poesias
- () livros religiosos
- () livros de auto ajuda
- () livros técnicos profissionais
- () livros didáticos
- () outros _____

39. Qual(is) livro(s) que você mais gostou?

40. Em sua casa você assina ou compra revistas? () sim () não

Qual(is) _____

41. Quanto a sua religiosidade:

- () católico
- () evangélico
- () espírita () ateu () outra _____

42. Você assiste televisão? () sim () não

43. Se sim, com que frequência e quantas horas por dia? _____

44. O que gosta de assistir? _____

45. Em sua opinião, qual o melhor programa de televisão?

46. Porque? _____

47. Se não assiste televisão, por quê?

48. Você vai ao cinema? () sim () não

49. Com que frequência?

- () uma vez na semana
- () quinzenalmente
- () uma vez ao mês
- () a cada dois meses
- () outro

50. Que tipo de filme você prefere. Qual(is) assistiu e gostou recentemente? _____

51. Você vai ao teatro? () sim () não

52. Se sim, com que frequência? _____
53. Que tipo de peça/show você prefere. Qual(is) assistiu e gostou recentemente? _____

54. Se não frequenta teatro, tem um motivo específico, qual? _____

55. Você vai a museus ou outros espaços culturais? () sim () não
Quais: _____
56. Com que frequência? _____
57. Qual exposição você já assistiu. Gostou de alguma específica, qual? _____

58. Qual o tipo de música que você mais gosta e o cantor ou cantora da sua preferência?

59. Ocorrem atividades culturais (festivais, espetáculos, shows) na cidade? Quais?

60. Você participa dessas atividades culturais? () sim () não
61. Quais? _____
62. Com que frequência? _____
63. Qual(is) você mais gosta? Por quê? _____
64. Alguma dessas atividades você não gosta? Por quê? _____

65. Você costuma acessar a Internet? () sim () não
66. Se respondeu **não**, por quê? _____
67. Se você respondeu sim, quantas horas você costuma ficar na internet?
() 1 hora
() 2 horas
() entre 3 e 5 horas
Outro: _____
68. Qual período que você costuma acessar a internet? () manhã () tarde () noite
69. De qual lugar você acessa a internet?
() em casa - computador pessoal
() no trabalho – computador coletivo

() na lan house – computador público

Outro: _____

70. Você utiliza o computador (assinale quantas forem necessárias) para:

() acessar e-mails (enviar/receber)

() fazer pesquisa para auxiliar na preparação das aulas

() auxiliar os filhos nos trabalhos escolares

() estudar

() passar o tempo

() ler notícias

() acessar o banco

() pagar contas

() escrever textos no Word

() fazer planilhas utilizando Excel

() fazer apresentação no Power Point

() domínio de outros softwares _____

() outros _____

71. O que você faz no final de semana? _____

72. Nas horas vagas, o que costuma fazer? _____

73. Pratica atividades físicas? () sim () não

74. Se sim, que atividade pratica e com que frequência? _____

75. Costuma viajar? () sim () não

76. Se sim, com que frequência? _____

77. Para onde gosta de viajar? _____

78. Já viajou para outros estados brasileiros ou países do exterior? Quais? _____

79. O motivo de sua viagem para os destinos acima citados, foi?

() lazer

() motivo familiar

() profissional

() profissional e lazer

80. Qual viagem você fez que mais gostou? Por quê? _____

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa de doutoramento intitulada **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)** da professora Marta Margarida de Andrade Lima, sob a orientação da professora Dra. Ernesta Zamboni, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Considerando que sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Na aceitação do convite, você participará de um **Grupo focal** com discussões acerca das suas experiências pessoais, escolares e profissionais, mais particularmente, como docente da disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses encontros serão gravados, com fins exclusivos para descrição das informações obtidas. Também realizaremos uma **Entrevista Individual** com o objetivo de obtermos dados socioeconômicos e culturais, escolares, formação acadêmica e atuação profissional. Utilizaremos ainda o procedimento de **Observação Participante** em suas aulas, com o uso da videogravação para efeito de melhor registro dos dados que constituem o universo da pesquisa. Todos os dados resultantes dos procedimentos acima descritos serão guardados em local seguro com a pesquisadora. Salientamos que você terá acesso ao material digitalizado, a fim de que possa ter conhecimento de suas transcrições e autorizar a utilização pela pesquisadora.

Informamos ainda, que você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite sua identificação, poderemos fazê-la com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade.

Destacamos os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir de nossas experiências docentes os caminhos que trilhamos e que poderemos ter como perspectivas de futuro no trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para professora Marta Margarida de Andrade Lima, pelo telefone (81) 96644656/88884810.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informada pela pesquisadora – Marta Margarida de Andrade Lima - dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar e autorizar o uso dos dados para trabalhos exclusivamente, de natureza acadêmica.

() Aceito minha identificação na pesquisa.

() _____ é o nome que desejo ser identificada na pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Garanhuns, _____ de _____ de 2011

APENDICE III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA DE DOUTORADO:

AS TESSITURAS DA HISTÓRIA ENSINADA NOS ANOS INICIAIS: PELOS FIOS DA EXPERIÊNCIA E DOS SABERES DOCENTES (GARANHUNS-PERNAMUBUCO)

ALUNA: **MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA**

ORIENTADORA: **Profa. Dra. ERNESTA ZAMBONI**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Eixo 1: A relação da professora com a cidade:

1. Você é natural de Garanhuns? Sempre viveu aqui? Na área urbana ou rural?
2. Se não é de Garanhuns: trabalha? Frequenta a cidade em outros momentos? Quais? Com que frequência, além dos dias de trabalho?
3. Você conhece a cidade? Já teve vontade de sair, morar em outro lugar? Qual? Por quê?
4. Gosta da cidade? O que mais lhe atrai na cidade?
5. Como você descreveria essa cidade?

EIXO 2: Tempo e rotina no magistério

1. Há quantos anos você ensina?
2. Quanto tempo ensina nesta escola?
3. Já pensou sobre porque se tornou professora?
4. Fale um pouco sobre sua história, formação. Como é sua vida, rotina...
5. E em relação à História, como você a sente, a compreende desde a sua vida de estudante?

EIXO 3: O ensino de História

1. Como a disciplina de História se apresenta na grade curricular do município e como é seu planejamento?
2. Como você organiza suas aulas? Como você prepara, escolhe material e organiza as aulas de História?
3. Você usa o livro didático, em quais situações? Os alunos possuem o livro? Você e eles gostam desse livro? Outros materiais são usados, quais e em que situações?
4. Quais temas as crianças levantam ou comentam em sala que no seu entender estão relacionados com a disciplina de História? Você explora esses assuntos? Isso ocorre em muitos e/ou variados momentos?
5. O que você acha importante ensinar em História para os alunos da série em que você trabalha? O que eles não poderiam deixar de aprender?
6. O que os alunos conhecem ou sentem faltam de conhecer sobre a cidade? Eles expressam isso? Falam em conhecer outros lugares?
7. O que você acha que seus alunos gostam ou tenham mais interesse em conhecer?
8. Qual a importância do conhecimento histórico na formação das crianças?

APENDICE IVa

PLANEJAMENTO DO I ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Duração prevista: 3h.

Técnica: adaptação da técnica “**Colcha de Retalhos**”

Temas a serem trabalhados nas discussões do grupo:

- ✚ História Pessoal – tempo presente (Interação do grupo)
- ✚ História Coletiva – tempo presente/passado
- ✚ Sentido de História

Objetivos:

- ✚ Fazer a apresentação do grupo através de uma conversa sobre suas vidas – experiências pessoais e profissionais;
- ✚ Levar as professoras a inserir suas experiências nos diferentes espaços/tempo de sua convivência; perceber se narrarem suas histórias numa perspectiva mais coletiva, as professoras se situam apenas no tempo passado e entrecruzam suas histórias com as histórias do lugar, com outros sujeitos;
- ✚ Identificar quais os sentidos que as professoras atribuem à História; compreender como se relacionam com esse conhecimento, em suas experiências pessoais e escolares.

Questões de Orientação:

- 1) Minha vida, tua vida, nossa vida. Quem somos? O que temos em comum e diferente?
- 2) Minha História, tua história, nossa história. Onde essas histórias se encontram? Como se entrecruzam?
- 3) Como vivemos, sentimos, aprendemos e contamos história?

Atividades:

- 1) Cada participante terá 5 min. para apresentar-se de forma livre, destacando o que desejar. Na sequência, cada uma será convidada a contar a sua história – será o momento de perceber a relação que elas fazem do individual com o coletivo, em que tempo apresentam a sua narrativa, o que selecionam para ser contado, etc. Depois será produzido individualmente um “retalho” em formato quadrado, usando o material disponível, no qual expressará o que foi dito oralmente. Ao final, cada produção será apresentada;
- 2) Em seguida serão trabalhadas oralmente as seguintes perguntas: “O que temos em comum e diferente?” “Onde essas histórias se encontram?” “Como se entrecruzam?” Depois será produzido, em conjunto, um “retalho” para cada pergunta em formato retangular, que represente as respostas do grupo e explicarão o que foi produzido;

- 3) Em conjunto, serão convidadas a conversarem sobre o tópico: Como vivemos, sentimos, aprendemos e contamos história? Depois construirão, em conjunto, um “retalho” em formato retangular que represente visualmente a discussão e poderão fazer uma montagem com os demais quadrados e retângulos já produzidos.

VISUALMENTE O PAINEL (“Colcha”) PODERÁ FICAR DESSA FORMA: a numeração de cada quadrado e retângulo refere-se às questões acima elencadas/discutidas.

Onde nossas histórias se encontram? 2	Como sentimos, aprendemos e contamos História? 3		Como se entrecruzam? 2
	1	1	
	1	1	
	O que temos em comum e diferente? 2		

Encerramento do Encontro

- ✚ Investigar os sentimentos surgidos no grupo; identificar como elas perceberam as relações entre as diferentes histórias; indagar sobre como pensamos a história para além da individualização e, como a construímos no coletivo;
- ✚ Estabelecer relações com a docência, suas práticas de ensino e, em particular com os saberes históricos;
- ✚ Fazer os acordos necessários para o próximo encontro; esclarecer possíveis dúvidas, agradecer e encerrar.

APÊNDICE IVb

PLANEJAMENTO DO II ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Duração prevista: 3h.

Técnica: adaptação da técnica “Colcha de Retalhos”.

Temas a serem trabalhados/observados nas discussões do grupo:

- ✚ Os saberes que as professoras mobilizam nas aulas de história
 - a. Saberes disciplinares
 - b. Saberes pedagógicos
 - c. Saberes da experiência

- ✚ As experiências socioculturais como elementos estruturantes na produção dos saberes históricos escolares
 - d. Experiência das professoras: como sujeitos de cultura; como alunas de história; como professoras; como elementos presentes nas suas práticas de ensino (exemplos, analogias, estratégias);
 - e. Experiência dos alunos: vivências cotidianas mobilizadas pelas professoras sejam como estratégia para introduzir um conteúdo, como elemento que contribui para a aprendizagem histórica, ou mesmo quando essa experiência torna-se o próprio foco do objetivo da aula.

- ✚ Como os saberes históricos escolares são trabalhados nas aulas de História?
 - f. Introdução dos conteúdos: apresentação de imagens; questionamentos; leitura de história; referência a uma dada experiência dos alunos ou notícia recente;
 - g. Uso de recursos: livro didático; literatura infantil; imagens em meios eletrônicos;
 - h. Atividades.

Objetivos:

- ✚ Identificar as escolhas e sistematização dos saberes históricos trabalhados em sala de aula;
- ✚ Reconhecer os referenciais expressos nas narrativas das professoras (leituras, tradições orais, passeios, pesquisas escolares, formação e experiência profissional);
- ✚ Perceber o sentido atribuído ao esse conhecimento para a formação dos alunos;
- ✚ Identificar as rotinas pedagógicas: uso de recurso, as estratégias, etc.

Questões de Orientação:

- 1) As temáticas trabalhadas nas aulas desenvolvem a aprendizagem histórica?
- 2) Vocês as consideram adequadas e relevantes para ser ensinados? Por quê?
- 3) Há outros saberes que deveriam ser ensinados e não são? Quais e por quê?
- 4) Como vocês consideram que tais saberes estão sendo produzidos em sala de aula?

Atividades:

Seguir a produção dos retalhos:

- 1) Quais saberes ensino nas aulas de história? Como os construí?(Individual)
 - a. Por que os reconhecemos ou definimos como saberes históricos, ou seja, saberes a serem trabalhados nessas aulas? Quais os elementos que os caracterizam como tal? (coletivo)
- 2) Como as experiências são trabalhadas em sala de aula? (individual)
 - a. Por que são significativas para serem produzidas na sala de aula? (coletivo)

OBS: a produção da “Colcha” segue o desenho elaborado no I encontro do grupo.

Encerramento do Encontro

- ✚ Investigar os sentimentos surgidos no grupo; identificar como elas trabalham com a disciplina História; seu espaço na rotina pedagógica de cada professora; possibilidades interdisciplinares; a importância da aprendizagem histórica;
- ✚ Estabelecer relações com a docência, suas práticas de ensino e, em particular com os saberes históricos;
- ✚ Fazer os acordos necessários para o próximo encontro; esclarecer possíveis dúvidas, agradecer e encerrar.