

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Marilane Schatzmann

**ARTES DE VIVER, ARTES DE APRENDER:
O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DE DUAS
PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS**

Florianópolis

2010

Marilane Schatzmann

**ARTES DE VIVER, ARTES DE APRENDER:
O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DE DUAS
PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clarícia Otto

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S312a Schatzmann, Marilane

Artes de viver, artes de aprender [dissertação]: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais / Marilane Schatzmann ; orientador, Clarícia Otto. - Florianópolis, SC : 2010.

144 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. História -. Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Professores - Formação. I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Marilane Schatzmann

**ARTES DE VIVER, ARTES DE APRENDER: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DE DUAS PROFESSORAS DE
ANOS INICIAIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de novembro de 2010.

Professora Dra. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora

Dra. Clarícia Otto – (CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Luciana Rossato – (UDESC – Examinadora)

Dra. Maria de Fátima Sabino Dias – (CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera – (UNIVILLE – Suplente)

*Aos professores que, com
responsabilidade, exercem a sua
profissão.*

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os percalços no desenvolvimento desta pesquisa; houve lutas, fracassos e cansaços, mas que foram aliviados por momentos de vitórias, alegrias e aprendizagem. Neste caminho, diversas pessoas se fizeram presentes, algumas nem sabem o quanto foram importantes, outras ficarão guardadas em minha memória por terem participado deste grande desafio.

Quero expressar minha gratidão, em primeiro lugar a Deus, por ter me dado a oportunidade de viver, concedendo-me inteligência que vem sendo ampliada proporcionalmente aos esforços que realizo, fazendo-me sentir a alegria pelo aumento gradativo do pensar e do sentir.

À minha mãe, que com o seu exemplo me ensina a viver a vida com humildade e generosidade.

À minha família, com a qual aprendo a cultivar valores como a honestidade, o cumprimento e o esforço, tão importantes para a culminação deste trabalho. Manifestar minha gratidão a cada um dos membros de minha “grande” família ficaria demasiadamente extenso. Cada um de vocês, irmãos, sobrinhos e cunhados, possuem um papel especial em minha vida e me impulsionam para a superação.

À professora Clarícia Otto, pela orientação e pela compreensão em relação às diversas atividades paralelas à pesquisa, inspirando confiança em meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Lúcia Schneider Hardt e Paulo Meksenas (*in memoriam*), que me ensinaram que ser professor não é somente ter conhecimentos, mas desenvolver valores humanos. Agradeço em especial à professora Maria de Fátima Sabino Dias, que acompanhou esta trajetória.

Às duas professoras de Joinville que, muito gentilmente, me cederam seu precioso tempo para conversas, entrevistas, trocas de *e-mails* e permitiram-me assistir às suas aulas com muita receptividade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para a realização do Mestrado ao longo de treze meses.

Aos meus queridos amigos, que dividem comigo a aspiração de objetivos de elevados valores, confiando no futuro da humanidade, e àquelas amigas com as quais pude cultivar o sentimento de amizade no decorrer do Mestrado, compartilhando comigo também muitas angústias e inquietudes no que diz respeito ao futuro da educação.

RESUMO

Esta pesquisa trata acerca das memórias e dos saberes de duas professoras de anos iniciais da educação básica de escolas públicas estaduais da cidade de Joinville (SC). Para o seu desenvolvimento foi realizada a coleta de informações com base na experiência dessas professoras, no intuito de identificar como elas, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem práticas relacionadas ao ensino de História. Para tanto, procurou-se identificar aspectos explícitos e implícitos em documentos tais como: caderno de planejamento, caderno de alunos, cartazes, livros didáticos, planejamento anual, Projeto Político-Pedagógico (PPP), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Além disso, a metodologia da pesquisa consistiu na observação de aulas e na realização de entrevistas (gravadas e transcritas) visando à identificação, na trajetória de vida delas, de aspectos que se relacionassem às práticas e aos saberes mobilizados na atualidade. O aporte teórico-metodológico central se baseia em Maurice Tardif: os saberes dos professores são plurais, ou seja, originam-se da história de vida, da formação profissional inicial, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e se (re) definem, principalmente, nos saberes constituídos com base na prática e na experiência no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino de História. Anos Iniciais. Experiência.

ABSTRACT

Description: The research is about the memories and knowledge of two elementary education teachers of public schools in the city of Joinville (SC). For its development was collected information based on the experience of these teachers, in order to identify how they, in the process of teaching and learning, develop practices related to teaching history. For this purpose, it was needed to identify explicit and implicit aspects in documents such as notebooks planning, notebooks of students, posters, textbooks, annual planning, Pedagogical Political Project (*Projeto Político Pedagógico*), Curriculum National Parameters (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) and Curriculum Proposal of the State of Santa Catarina (*Proposta Curricular de Santa Catarina*). Besides these, the research methodology is consisted in observation of lessons and interviews (recorded and transcribed) in order to identify, in the trajectory of their lives, issues that related to the practices and knowledge mobilized nowadays. The theoretical and methodological core is based on Maurice Tardif: knowledge of teachers are plural, in other words, originate from the history of life, professional training, disciplinary knowledge, curriculum knowledge and (re)define, especially, in the knowledge acquired on the basis of practices and experiences of their daily school.

Keywords: Teacher Knowledge. Teaching History. Elementary School. Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto: História do município de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	87
Figura 2 – Atividade sobre a história de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	89
Figura 3 – Texto: Datas históricas no mês de abril. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	91
Figura 4 – Texto: Datas históricas no mês de abril. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	92
Figura 5 – Perguntas sobre os textos das figuras 3 e 4. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	93
Figura 6 – Avaliação: História de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.	100
Figura 7 - Avaliação de História e Geografia. Professora Mariana, 3º ano, 2009.	102
Figura 8 – Painel sobre o presente. Professora Mariana, 3º ano, 2010.	106
Figura 9 – Painel sobre o passado. Professora Mariana, 3º ano, 2010.	106
Figura 10 – Painel sobre o futuro. Professora Mariana, 3º ano, 2010.	107

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GERED	Gerência Regional de Educação
IEPES	Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)
ONG	Organização não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCdeSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SED	Secretaria de Estado da Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 NARRATIVAS DE PROFESSORAS: NARRAR A VIDA, RECRIAR A MEMÓRIA.....	33
2.1 MEMÓRIAS DOS TEMPOS DE INFÂNCIA E DE ESCOLARIZAÇÃO	36
2.2 MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	47
2.3 MEMÓRIAS DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.....	52
3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA.....	71
3.1 A HISTÓRIA ENSINADA: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS	74
3.2 A HISTÓRIA ENSINADA: TRADIÇÃO E PRÁTICAS CONSERVADAS	84
3.3 ARTES DE VIVER, ARTES DE APRENDER: REPRESENTAÇÕES REELABORADAS	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida.

(TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

A realização desta pesquisa, cujo foco são as memórias e os saberes de duas professoras de anos iniciais do ensino fundamental, segue um viés que procura entender como as pessoas representam sua existência relacionada à escolha profissional.

Tomando como base a história de vida, o narrador apresenta seu *retrato oficial*. [...] Este depoimento oral, ao tempo em que reconstrói uma história pessoal, promove, também, um profundo processo de revisão, reconstrução e ressignificação do passado e do presente, resultando numa narrativa estruturada da própria história do entrevistado, agora apresentada com objetivos públicos (ATAÍDE, 2006, p. 318, grifos do autor).

O retrato oficial desta pesquisa é composto por meio das memórias recriadas pelas professoras entrevistadas e pelas interpretações da pesquisadora. De modo que, nesse processo de composição do retrato, as colaboradoras são incitadas a refletir sobre as perguntas de quem as entrevista e a respeito de si próprias, tornando-se também investigadoras de si mesmas (VIEIRA, 2008). Vieira completa seu pensamento, afirmando que “não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação” (2008, p. 223). Nesses entremeios, em que entrevistadas e pesquisadora interagem, refletem e (re)compõem um novo retrato,

os sujeitos entrevistados se redescobrem, racionalizam experiências passadas, opções tomadas, etc.; pela possibilidade de terem alguém que os ouve e os questiona a partir das suas

próprias lógicas e contextos (VIEIRA, 2008, p. 238).

Mas, por que pesquisar o conhecimento histórico de professoras dos anos iniciais? Para poder responder a essa pergunta, apresentarei alguns aspectos sobre a minha trajetória de vida que colaboram para sinalizar os motivos da escolha do tema aqui apresentado.

Algumas das memórias que trago da infância são as brincadeiras com minhas irmãs e amigos da vizinhança. Por ser a caçula em uma grande família, entendia que não poderia decepcionar meus irmãos mais velhos, preocupando-me com as opções que eu fazia em minha vida. Como toda criança, tinha muitas dúvidas e era muito espontânea nas minhas colocações, característica que foi suavemente sendo inibida, pela reação que eu via na fisionomia de irmãos mais velhos, diante de perguntas que “não deveriam ser feitas”. Considero oportuno trazer essas lembranças da minha infância, pois o adulto que possui sob sua responsabilidade uma criança, seja ele, pai/mãe, tio/tia, avô/avó ou professor/professora, precisa estar atento às perguntas provindas dela, as quais podem fortalecer o despertar de muitas inquietudes. Desse modo, percebo que a formulação de perguntas contribui para a construção de uma reflexão histórica, que vai gestando-se na infância.

As memórias da História ensinada no período em que frequentei os anos iniciais, em fins da década de 1980, estão vinculadas à disciplina de Estudos Sociais. Recordo-me de ter sido premiada na escola com uma coleção de livros com diferentes assuntos, os quais guardei por longos anos. Entre os temas dos livros, havia textos sobre personagens e datas históricas, que durante a minha escolaridade eram utilizados para realizar pesquisas. Nos anos seguintes, mesmo possuindo disciplinas específicas de História e Geografia, minhas lembranças não alcançam mais que momentos de aulas expositivas, que resultavam em avaliações baseadas em questionários com perguntas e respostas a serem decoradas. No Ensino Médio, o professor que me acompanhou durante os três anos possuía também, além de graduação em História, formação superior em Direito. Demonstrava ter maior domínio no assunto que explicava, facilitando o entendimento dos conteúdos históricos. Entretanto, a metodologia utilizada por ele restringia-se a aulas expositivas e pouco oportunizava a reflexão individual e a construção histórica dos alunos, havendo uma dependência do entendimento do professor.

Com a proximidade da conclusão do Ensino Médio, tomei a decisão de começar o curso de Pedagogia, motivada pelo fato de querer

frequentar um curso superior e, da mesma forma, por “gostar muito de crianças”. Assim, estava decidido: eu queria ser “tia”. Somente após o primeiro ano de curso, fui percebendo quão pequena e simplista era minha visão da formação do professor que trabalha com crianças. Confesso que, inicialmente, pensava que tal formação fosse muito mais fácil, e, aos poucos, o termo “tia” já não era mais algo que me encantava no trabalho com crianças.

Foram as aulas sobre Literatura Infantil, com a professora Sueli Cagneti, que começaram a me inquietar sobre o que pode estar nas entrelinhas do texto escrito ou visual. Na ocasião, comecei a sentir crescer em mim a responsabilidade como educadora de crianças; durante a graduação, porém, ainda não havia despertado para a importância do ensino de História. Assim, durante os três anos iniciais como educadora na Educação Infantil, desejava despertar nas crianças a vontade de elas quererem saber sempre mais. Todavia, não tinha nenhuma noção de que isso estava muito ligado à História. Iniciando minha carreira no magistério e mesmo sabendo que a História ensinada estava de acordo com os interesses dos dominantes, ainda não sabia como trabalhar com essa disciplina. Então, na maioria das vezes, por não ter conhecimento prático, preferia deixar de lado os conteúdos de História a serem ensinados e dedicar maior atenção a conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nos primeiros anos no magistério, quando lecionava para o 2º ano (antiga 1ª série).

Ao longo dos seis anos em que venho trabalhando com os anos iniciais do ensino fundamental, há um desejo de querer que as crianças busquem fazer perguntas e/ou, pelo menos, tentem responder a muitos porquês ditos por elas mesmas. No entanto, o que me inquieta é que esse desejo, essa busca, em geral, ainda é um trabalho muito solitário no ambiente escolar. Nesse local, poucas são as vezes em que se compartilha com colegas de trabalho objetivos em comum, que deixam transparecer um interesse para um ensino vinculado à pesquisa. Miceli (2009, p. 47) diz que o professor,

perdeu o gosto da liberdade, assim como acontece aos pássaros engaiolados há muito tempo e aos animais domesticados, que dificilmente vão longe de quem os pôs ou manteve na prisão. Isso também pode explicar a posição submissa de tantos professores, ansiosos pela chegada dos

profetas do *novo* ensino, que vão dizer a eles o que e como ensinar nas aulas de História. Enquanto isso, a questão de fundo permanece sendo o *para quê, por quê, e para quem* esse ensino pode ter algum tipo de serventia (grifos do autor).

Tendo por base esse pensamento e compreensão inicial, essa angústia como professora e observando a ausência do espírito investigativo em muitos professores, comecei a questionar: Como querer formar um aluno crítico e reflexivo se ainda há muitos professores que não desenvolveram tais qualidades neles mesmos? A formação universitária é carente de subsídios que oportunizem a criticidade? Esses questionamentos me impulsionaram a ir à busca de maior formação. Assim, inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa da Educação, História e Política¹, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse momento, pensava que temas como História e Política contribuiriam nas buscas para encontrar respostas às minhas indagações. Com a admissão no Mestrado, o projeto de pesquisa foi tomando um rumo diferente da ideia inicial. Aos poucos, o enfoque na História ensinada pelos professores nos anos iniciais foi se solidificando.

Somente no curso de Pós-Graduação, deparei-me com conhecimentos referentes à constituição da História como disciplina escolar e com os objetivos para os quais ela foi criada. Esse contato fortaleceu ainda mais meu compromisso como professora nos anos iniciais. No acervo individual de muitos professores dos anos iniciais, estão ausentes tais conhecimentos, os quais poderiam (e podem) ser instrumentos propiciadores de uma formação reflexiva profissional.

É possível dizer que, nos dias de hoje, o ensino de História na educação básica constitui-se num campo específico de pesquisa, isto é, de produção do conhecimento. Mesmo nos anos iniciais ele tem sido objeto de estudo de pesquisadores preocupados com a formação histórica dos educandos.

Entretanto, observo que é preciso aprimorar ainda mais o entendimento sobre a importância do ensino de História nos anos iniciais. Evidencia-se que o tempo utilizado é maior para algumas disciplinas do que para outras, quer dizer, a Língua Portuguesa e a

¹ Esta linha de pesquisa passou por alterações e, atualmente, denomina-se “Sociologia e História da Educação”.

Matemática, na maioria das vezes, têm mais prioridades. Cabe destacar também, conforme Miranda (2007), professora de Didática e Prática de Ensino de História, que um número significativo de futuros professores, principalmente no curso de Pedagogia, apresentou problemas em relação à compreensão do tempo, memória individual e coletiva, não conseguindo identificar nenhum sentido valorativo no conhecimento histórico.

Consequentemente, esse grupo “operava com categorias de análise histórica que remontavam ao momento de instituição do saber histórico escolar como ferramentas de controle social e de constituição de identidades nacionais” (MIRANDA, 2007, p. 21). Assim sendo, verifica-se que, além dessa herança, poucos professores dos anos iniciais se questionam sobre o porquê de uma hierarquia entre as disciplinas. Qual é a raiz desse pensamento? De que forma é possível equilibrar o direcionamento dado às diferentes áreas de ensino? Geralmente, preocupados com os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, raras reflexões são realizadas acerca dos conteúdos ministrados nas aulas de História nos anos iniciais. Entre vários questionamentos e sabendo a importância que tem o ensino de História desde os primeiros anos de escolarização, esta pesquisa é movida pela seguinte pergunta fundamental: Qual a trajetória da apropriação do conhecimento histórico das professoras entrevistadas? A partir dessa pergunta, várias outras surgiram: Que saberes são considerados essenciais? Onde elas buscam esses saberes? Como esses saberes foram e são construídos? Qual o lugar do conhecimento histórico em suas práticas? Como selecionam os conteúdos?

Nesse sentido, esta pesquisa desenvolve-se com base no estudo da pluralidade de saberes de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas estaduais distintas, na cidade de Joinville (SC). Inicialmente, foram percorridos diferentes cenários de escolas da rede pública municipal e estadual de Joinville, pois pensei em desenvolver este trabalho com escolas das duas redes de ensino; contudo, nesse caminho, o objeto de pesquisa foi sendo delimitado. Algumas características que deveriam fazer parte do perfil desses professores já haviam sido traçadas: ter entre cinco e quinze anos de experiência no ensino e, preferencialmente, que fosse professor efetivo na escola onde trabalha. O perfil delineado justifica-se pelo fato de ser um período em que as bases da carreira profissional já estão constituídas, pois, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991), após os

primeiros cinco anos de carreira, o professor adquiriu um estilo próprio de ensinar, uma vez que é no início da carreira que ele acumula a experiência fundamental; os professores aprendem fazendo e “devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE 1991, p. 229).

Em outra pesquisa, Tardif e Raymond (2000, p. 227), apoiados em Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985), Feiman-Nemser e Remillard (1996) também consideram que

os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo esses autores, um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

O que foi exposto por Tardif e Raymond justifica a opção feita pelo perfil de professoras que já tivessem ultrapassado essa fase inicial. O outro aspecto, ser professor concursado e efetivo, além de refletir maior estabilidade profissional, facilitaria a retomada da pesquisa, em caso de haver necessidade de retomá-la no ano seguinte. No entanto, tive dificuldades de encontrá-los, principalmente porque, em geral, os professores efetivos, nas escolas, possuíam maior tempo no exercício da docência.

Sendo assim, utilizei as ideias de Miranda (2007), que realizou pesquisas acerca do ensino de História nos anos iniciais; em livro resultante de sua tese “Sob o Signo da Memória: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada”, seu foco investigativo recaí sobre professores sem formação específica em História e que, nesse sentido, “adquirem a informação e as bases do pensamento histórico por meio de processos educativos diversos” (2007, p. 140).

Tais processos educativos múltiplos advêm de diferentes saberes. Na esteira desse pensamento, esta pesquisa seguiu as proposições apontadas por Tardif (2000; 2008), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Raymond (2000), referentes ao estudo a respeito dos saberes dos professores, problematizando a ideia de que o saber é oriundo unicamente do saber científico, e o papel do professor se limita na transposição desse saber. Para Tardif (2008, p. 11),

na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o texto do trabalho: o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O referido autor não desconsidera a relação dos conhecimentos advindos das universidades com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. Ao contrário disso, como pesquisador, seus estudos defendem a prática interativa entre o saber profissional e os saberes das ciências de referência.

Tardif, Lessard e Lahaye, (1991), ao definirem o saber docente como plural, explicitam que ele é formado por um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provindos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Tais saberes possuem suas características específicas. Dessa forma, para os autores, pode-se chamar de saberes profissionais,

o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores [...]. O(a) professor(a) e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e as ciências da educação. [...] Mas a prática docente [...] é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os **saberes pedagógicos** apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa [...] É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola-nova”. Essas doutrinas (ou

melhor, aquelas dominantes) são incorporadas à formação profissional do(a)s professor(a)s. Elas fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se às ciências da educação (e frequentemente é até difícil de distingui-los), na medida em que eles tentam, a cada dia que passa de modo mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que adotam a fim de legitimá-las “cientificamente”. [...] Os **saberes das disciplinas** [...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados [...] à universidade, no quadro de faculdades e de programas distintos. [...] Os saberes das disciplinas (ex.: matemática, história, literatura, etc.) transmitem-se nos programas e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação dos professores. [...] Os **saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita. [...] E, finalmente, o(a)s próprio(a)s professor(e)s, no exercício de sua função na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...] Podemos chamá-los de **saberes da experiência** ou da prática (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 219-220, grifos adicionados).

Os saberes da experiência, destacados na pesquisa de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), tiveram importância fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Pois, ao me propor pesquisar os saberes das professoras sobre História, foi imprescindível considerar que estes também se constituem na experiência, visto que eles são saberes práticos (surgem na e pela prática) e são formados por todos os demais saberes; são, no entanto, “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às

certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 232).

Tardif e Raymond (2000) salientam que as aprendizagens profissionais são temporais e, à medida que o tempo passa, novas ações surgem com base nas experiências interiorizadas e reavaliadas. Dessa maneira, os anos de profissão mudam a identidade profissional, assim como, a maneira de trabalhar. Tem-se o social como ferramenta de construção do profissionalismo docente.

Os fundamentos do ensino são sociais na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...] São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Enfim, entre as várias contribuições de Tardif, ainda destaco a ênfase do autor à necessidade de comunicação entre os trabalhos de pesquisadores com a atividade do professor. Tardif (2000) igualmente destaca que não se pode mais cindir o trabalho do professor da pessoa do professor e que é imperativo as pesquisas científicas de educação considerar o saber-fazer dos professores.

Visto que o saber de referência não é o de maior hierarquia entre os saberes docentes e reconhecendo o conceito dos saberes docentes como plurais, é possível, com um olhar investigativo, captar distintas perspectivas resultantes dos saberes construídos pelas professoras que participaram desta pesquisa, a partir dos tempos de infância, de escolarização, da formação profissional, da formação continuada e da experiência profissional.

No início de 2009, fui à procura desses professores que se dispusessem a serem colaboradores da pesquisa. Na fase inicial, houve bastantes dificuldades para encontrar professores com o perfil traçado e dispostos a colaborar com a pesquisa; saliento, porém, ter havido receptividade por parte da coordenação das escolas nas quais a pesquisa

foi desenvolvida, disponibilizando o livre acesso ao espaço escolar bem como prontidão para o esclarecimento de dúvidas.

Para conhecer cada escola, ainda que de forma insuficiente, os dados foram obtidos por meio da consulta ao Projeto Político-Pedagógico e de conversas informais com as equipes pedagógicas e/ou professoras de cada uma delas.

Com o intuito de preservar a identidade de cada professora e de seus respectivos locais de trabalho, utilizarei aqui nomes fictícios – contei com a colaboração de Gabriela, professora da Escola Estadual Arco-íris e com a de Mariana, professora da Escola Estadual Sol Poente.

As duas escolas possuem aspectos socioeconômicos semelhantes, que refletem as características do bairro as quais pertencem. Entre as escolas, uma localiza-se na região Norte de Joinville e outra na região Leste. Conforme os dados dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs),² encontrei em cada escola o resultado de uma pesquisa por amostragem² identificando as rendas mensais familiares entre dois a cinco salários mínimos, cujos pais, em sua maioria, possuem o ensino médio completo. No entanto, as escolas, ao mesmo tempo, deparam-se com diferenças socioeconômicas, havendo desde famílias carentes com renda aproximada de um salário mínimo até famílias com renda maior que dez salários mínimos; ou então pais com escolaridade de ensino fundamental incompleto e outros pós-graduados; entretanto, esses são dois extremos que aparecem em número reduzido. Tratando-se de alunos matriculados, a Escola Estadual Sol Poente, onde Mariana trabalha, é pequena e atende somente ao Ensino Fundamental, possuindo pouco menos de trezentos alunos; já a Escola Estadual Arco-íris possui muitas salas de aula, e nela estão matriculados aproximadamente 1.300 alunos.

As duas escolas possuem salas com tamanho para atender até 25 alunos e, quando excede esse número, como observado na turma do 2º ano do período vespertino, da professora Gabriela, há dificuldades de locomoção no seu interior. Também possuem quadra para Educação Física e área coberta para atividades fora de sala. Atualmente, observa-se que ambas as escolas têm recebido recursos pedagógicos para serem utilizados em suas ações pedagógicas, possuindo projetor multimídia (no caso da Escola Estadual Arco-íris), televisores, aparelhos de DVDs e salas informatizadas com acesso à *internet*. Isso demonstra que a escola oferece recursos para além do espaço da sala de aula.

² A amostragem contou com aproximadamente 25% do corpo discente de cada escola.

Todos os dias, o cenário que se vê e se ouve nessas escolas é o som da campainha. Esta serve para avisar aos estudantes e professores o horário de iniciar mais um período de atividades. Os estudantes aguardam as professoras em frente às suas salas, pois são elas quem abrem as portas.

A coleta de dados ocorreu em três fases: (a) observação de aulas; (b) análise de materiais produzidos e de documentos oficiais; (c) entrevistas gravadas. A observação das aulas aconteceu, em cada turma, no período entre três e cinco dias, em 2009, e quatro dias, em 2010. Pelo fato de Mariana, lecionar em duas séries diferentes, foram observadas quatro aulas no 3º ano e quatro aulas no 4º ano. Optei por assistir às aulas em todas as disciplinas, ou seja, em período integral e não somente no dia em que há aula específica de História, para ter uma visão mais ampla de como ocorre o processo de ensino. Percebi que a decisão de observar o período de aula do início ao fim foi acertada, pois as professoras não possuíam um horário definido para trabalhar o conteúdo de História. Concomitantemente à observação das aulas, outros dados foram sendo coletados com base em diferentes registros: caderno de planejamento das professoras, cadernos dos alunos, cartazes, livros didáticos, planejamento anual, Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de em documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Proposta Curricular de Santa Catarina (PCdeSC). Para concluir a coleta de informações com as colaboradoras da pesquisa, realizei duas entrevistas (gravadas e transcritas). A primeira delas foi norteada por duas questões principais: (a) o que trabalha e como trabalha o conteúdo de História nos anos iniciais; (b) qual a concepção de História dessas professoras.

A segunda entrevista considerou que os saberes das professoras não provêm somente do conhecimento científico, mas que toda a trajetória de vida influencia na formação docente; desse modo, procurei investigar os caminhos percorridos por essas professoras, até chegar ao que cada uma delas é profissionalmente. Em outras palavras, além de observar como as professoras dos anos iniciais mobilizam, em sala de aula, o conhecimento sobre História, tanto em termos teóricos quanto práticos, também busquei entender em que lugar os saberes delas se formaram e têm se formado.

O direcionamento dado na segunda entrevista tomou como base o roteiro, embora com adaptações, desenvolvido por Tuma (2005), em sua tese de doutorado: “Trajetórias e Singularidades de Professoras das

séries iniciais: Conhecimento sobre o tempo Histórico”. Nesse aspecto, a entrevista foi organizada em um roteiro com perguntas (Anexo A) seguindo uma lógica cronológica. No entanto, tais perguntas foram se adaptando conforme o desenrolar das conversas, não se prendendo à ordem estabelecida no roteiro. Os principais aspectos investigados na segunda entrevista relacionavam-se a memórias da infância e escolares (rotinas, referências positivas e negativas); história de vida (aspectos sobre sua vida pessoal que, de uma forma ou outra, influenciam em sua dedicação ao magistério); formação profissional (trajetória na escolha do curso, impressões sobre sua formação, cursos de formação continuada em História para os anos iniciais); experiência profissional (condições de trabalho, organização da rotina temporal, metodologias utilizadas, perspectivas para o futuro, relacionamento com outros profissionais, autonomia em suas práticas); impressões a respeito da organização pedagógica da escola; memórias sobre o ensino de História no seu tempo de escolarização e nos cursos de formação profissional e continuada; impressões acerca do ensino de História; segurança no momento de avaliar o aluno; atividades realizadas no caderno.

O referido roteiro vem ao encontro do proposto por Ataíde (2006, p. 317), isto é, de acordo com o referido autor “a vida pessoal do entrevistado só é abordada quando há uma relação direta entre ela e o tema pesquisado”. Como já sinalizado por Tardif (2008), solicitar às professoras que falem sobre suas histórias de vida pessoal e profissional oferece indícios sobre os seus saberes, que nesta pesquisa tem como foco os saberes sobre o conteúdo de História que elas possuem.

Com a intenção de ter acesso às vozes das professoras, reconstruindo e produzindo suas representações, fica evidente que o caminho metodológico escolhido foi a História Oral. A realização das entrevistas e o convívio com as professoras foram de grande valia. Por isso, busquei orientação em Portelli (1997), que enfatiza a importância de aprender com o outro, no sentido de que valorizar e respeitar cada indivíduo é uma das primeiras lições de ética a respeito da experiência com o trabalho de campo na História Oral.

Nesse sentido, o uso da História Oral aqui contribuiu para a aproximação entre pesquisadora e pesquisadas, oportunizando conversas que foram facilitando o relacionamento entre ambas as partes e construindo um sentimento de confiança, sem a qual muitas falas poderiam ser resguardadas. É fundamental ressaltar que “o que se registra ou grava em cassete áudio não é a reprodução do passado tal-como-foi vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as

testemunhas dele conservam” (VIDIGAL, 1996, p. 76 apud SILVA, 2006, p. 134); dessa maneira, tais lembranças e representações relatadas exigiram de mim grande responsabilidade na transcrição das entrevistas gravadas, construindo um retrato na interação entre professoras e pesquisadora. Pois, como explica Silva (2006, p. 132).

apresentados na forma de histórias de vida, de relatos biográficos ou como suporte à escrita de textos temáticos, os testemunhos reunidos através da história oral têm em comum a característica de ser uma escrita autobiográfica, ainda que intermediada, ou mediada, por um segundo que entrevista e dá forma a história ou texto.

Dessa forma, a proposta foi de realizar uma reflexão que possibilitasse ao pesquisador ampliar os seus conhecimentos e também aprender com os entrevistados. É importante deixar claro que o meu papel como pesquisadora das práticas pedagógicas das professoras não é o de criticar o trabalho desenvolvido na sala de aula e muito menos apresentar uma postura de “dona da verdade”. Vale ressaltar que a preocupação deste estudo está centrada em uma pesquisa qualitativa, em que a ênfase maior não está no produto final, mas sim no processo observado. Em outros termos, a pesquisa qualitativa se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (ANDRÉ, 2008).

O caminho percorrido para a coleta de dados foi imprescindível para identificar se há convergências e/ou divergências entre o discurso dos professores e o conjunto de práticas observadas no cotidiano escolar. Outro aspecto destacado é que procurei fazer uma transcrição literal das falas; no entanto, algumas adaptações foram necessárias. Assim, foram suprimidas expressões repetidas, quando não visavam precisar ou reforçar o que se afirmava, e palavras ou expressões de apoio repetidas (“então”, “aí”, “daí”, “não é” ou “né” e outros). As interrupções ou cortes foram marcados por três pontos entre colchetes. As informações suplementares aparecem entre parênteses. Conservei, na transcrição, a linguagem utilizada pelas entrevistadas, exceto nas situações apontadas. Nesse processo de transcrição, Vidigal (1996, p. 73-74) citado por Silva (2006, p. 134), colabora ao expressar que

a oralidade ‘cativada’ no registro de áudio só se transforma numa fonte acessível quando é

‘reconvertida’ em documento escrito. E a transcrição suscita inúmeros problemas, inúmeras perdas, pois é sempre uma ‘tradução’ para outro suporte, quase para outro idioma. [...] A transcrição ‘rouba’ informações sobre a expressividade oral que podem ser preciosas: os gestos, a entonação, as hesitações ou os arrebatamentos dos depoentes [...].

Diante do exposto, o trabalho está organizado em dois capítulos: o primeiro capítulo, *Narrativas de professoras: narrar a vida, recriar a memória*, busca identificar, nas memórias da história de vida das professoras, o lugar ocupado pelo ensino de História em suas escolaridades, desde a infância até o período da graduação. Também se encontram nesse capítulo os discursos contidos nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas e as implicações nas práticas pedagógicas das escolas.

O segundo capítulo, *Os saberes da experiência e as representações sobre a História ensinada*, apresenta as práticas das professoras, destacando os conhecimentos históricos mobilizados por elas para ensinar História.

2 NARRATIVAS DE PROFESSORAS: NARRAR A VIDA, RECRIAR A MEMÓRIA

Fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

(TARDIF, 2008, p. 104)

A história de vida é uma das referências na formação dos saberes docentes e, seguindo esse pensamento, a história oral tornou-se um dos pilares para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

O trabalho formativo com as histórias de vida toma o sujeito em formação; um sujeito que se constitui nas relações socioculturais que estabelece ao longo da sua vida, e com isso produz saberes, conhece o mundo, e se forma. Dessa maneira, a experiência concreta emerge e *não é desperdiçada*, não se constitui num adorno, num conteúdo para atender demandas, num enfeite ou num epifenômeno (MACEDO, 2008, p. 293).

A história oral contribui significativamente para a aproximação com as representações construídas ao longo da formação das professoras. Com o intuito de facilitar o entendimento do leitor, vale destacar e diferenciar alguns conceitos que permeiam o trabalho com esse tipo de encaminhamento.

Conforme Bragança e Maurício (2008), citando Bertaux (1997), a narrativa de vida ocorre fundamentada na oralidade, em um diálogo entre pesquisador e sujeito. O seu foco está no “filtro” das experiências, trabalhando com fragmentos da vida que se relacionam com o objeto de estudo do pesquisador, quer dizer, são os “movimentos da memória” que recontam a vida de quem está sendo entrevistado.

As histórias de vida são “o ponto de partida de um conjunto de outros procedimentos metodológicos que vêm no sentido de complementar a investigação” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 256). Sendo assim, segundo os autores, “a perspectiva da história de vida vem no bojo de uma abordagem metodológica específica: a história oral” (2008, p. 257).

Impulsionada pela busca de conhecimento sobre como é possível ensinar aos alunos, desde os primeiros anos de escolarização, a compreenderem o mundo em que vivem, levou-me a encontrar no ensino de História ponto de apoio para o alcance de tal objetivo. Seguindo esse pensamento, senti a necessidade de pesquisar qual a importância dada ao ensino de História nesse nível de ensino, assim, diversos questionamentos surgiram no percurso desta pesquisa: a História é ensinada nos anos iniciais? Ela é vista com o mesmo grau de importância do primeiro ao quinto ano? Essa relevância é entendida por todos os professores? O que se ensina, quando se diz que não se ensina História? Como os professores compreendem e trabalham com a construção do conhecimento histórico? Quais as “datas históricas” consideradas importantes e trabalhadas pelas docentes envolvidas na pesquisa? Se as professoras não tomam como base o ensino das “datas históricas”, de que forma organizam os conteúdos da disciplina em questão? Quais os conteúdos mais trabalhados pelas docentes? Qual formação recebeu o professor dos anos iniciais para ensinar História? Que saberes possui o profissional que trabalha com crianças que se apropriam de conceitos que poderão perdurar em toda a sua vida?

No entanto, para ser possível compreender o lugar ocupado pelo conhecimento histórico na formação e práticas de professoras dos anos iniciais sem formação específica, é imprescindível buscar o conceito de saberes docentes expressado por Tardif (2008), a fim de conhecer as narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

O saber docente não é construído apenas com base em saberes científicos e pedagógicos; todavia, a prática docente exige do professor a busca de estratégias em si mesmo (influenciadas pelas suas histórias de vida) para lidar com situações do seu cotidiano. É nesse sentido que os tempos de infância, de escolaridade, de formação profissional e da própria experiência vão modelando a identidade do professor. É desse modo, igualmente, que os relatos das professoras acerca de suas memórias apontam para as profissionais que são hoje. Seguindo esse pensamento, Bragança e Maurício (2008, p. 265), em um artigo sobre a história de vida e práticas de formação, afirmam que

os sujeitos, nesse caso professores, ao relatarem seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida, por meio de depoimentos orais ou escritos, em memoriais ou outros meios, expressam representações dos processos que vivenciam ou que já vivenciaram. Seus relatos são perpassados por valores, crenças, conhecimentos que orientam suas ações, revelando-se a si mesmos e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem.

Do mesmo modo, Tardif e Raymond (2000, p. 218) compreendem que o professor traz consigo certos conhecimentos, competências, crenças e valores, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar. Esses recursos interiorizados “estruturam a sua personalidade e as suas relações”; tais relações, especialmente com os alunos, movem-se num processo de reatualização e reutilização, muitas vezes de forma não reflexiva, porém respaldada pela convicção em sua prática. Os autores concluem que os saberes provenientes das experiências do professor não estão centrados exclusivamente no trabalho em sala de aula, mas que grande parte resulta de “preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Além disso, os fundamentos do ensino para Tardif e Raymond (2000) apoiam-se em três bases (a) *existenciais*: o professor pensa tendo por base sua história de vida, intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal; (b) *sociais*: provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes; (c) *pragmáticos*: servem de fundamento para o ensino e estão intrinsecamente ligados ao trabalho (funções) e à pessoa do trabalhador (cumprimento das funções).

Para Tardif e Raymond (2000), o professor tem como objeto de trabalho seres humanos, e o saber que ele possui resulta de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, dos cursos de formação continuada. É nesse sentido que o saber do professor é social, porquanto também está no encontro de diversos saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos seus pares, das universidades, entre outros. O saber profissional também é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira.

Portanto, é personalizado, situado; em outros termos, é adquirido mediante processos de aprendizagem e de socialização, tanto por meio da história de vida quanto pela carreira profissional.

Nesse aspecto, as narrativas que as professoras entrevistadas trazem sobre as suas histórias de vida são construídas “a partir do que cada uma guarda seletivamente em sua memória” (WORCMAN; PEREIRA, 2006, p. 203) e correspondem a como elas organizam e expressam para o outro parte daquilo que viveram e conheceram. Essas falas estão imbuídas de vestígios que contribuíram para a formação de seus saberes a respeito da História.

2.1 MEMÓRIAS DOS TEMPOS DE INFÂNCIA E DE ESCOLARIZAÇÃO

As memórias relatadas e selecionadas pelas professoras vêm ao encontro às propostas de Tardif e Raymond (2000, p. 216): “as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências”. Desse modo, conhecer a história de vida pessoal e escolar das professoras contribui para compreender a evolução de seus saberes docentes.

Gabriela, 40 anos, nasceu em Joinville, porém foi registrada em Garuva, cidade na qual residia com seus pais, onde não havia maternidade. É a mais velha entre três filhos e a única mulher. Com um ano e meio de idade, mudou-se com sua família para a Bahia, pois seu pai, que era caminhoneiro, teve oportunidades de emprego nesse estado; retornando para a cidade de Garuva, quando ela tinha aproximadamente três anos e meio de idade. Aos cinco anos, ocorreu uma nova mudança, agora para a cidade de Joinville, onde ela reside até os dias de hoje.

Da sua infância, guarda recordações muito felizes, lembra de brincar bastante na rua, de andar descalço, pé no chão. Fazia bonequinha e comidinha. Também recorda de uma plantação de aipim que havia perto de sua casa, onde brincava. Lembra que brincava muito durante a sua infância, sendo a relação com seus irmãos a marca mais forte desse período da sua vida. A figura do pai é marcada pelo autoritarismo e pelo medo que ela e seus irmãos tinham dele; ela observa que sua mãe se anulou em razão do medo que também sentia do marido.

O contato de Gabriela com a instituição escolar se iniciou no 1º ano, em uma escola da rede pública estadual na qual cursou até o ensino médio. Os primeiros anos de escolarização foram muito difíceis, lembra com mais sofrimento do que com alegria, passou no 1º ano, mesmo sem estar alfabetizada e reprovou no 2º ano, aprendendo a ler com quase nove anos de idade. Somente quando estava com onze anos é que descobriram que ela possuía dificuldades visuais, o que estava prejudicando sua aprendizagem. No entanto, apesar desses percalços, Gabriela gostava muito de ler. A esse respeito ela relata:

Eu vejo assim, que a minha mãe foi ausente nessa parte, a minha mãe não tinha uma rotina de estudar junto com a gente, só mandava: “vai estudar, vai estudar”! Mas eu não lembro dela olhar os cadernos igual a gente faz, sabe? Igual eu faço com o caderno da minha filha, de acompanhar. A cultura dela era ser mais dona de casa, ela queria que eu limpasse a casa (risos). E eu não gostava muito, eu queria ler. Meus pais não compravam livros. Eu lembro que o meu pai trazia gibizinhos, era gibizinho carreteiro³ que ele ganhava, eu lia tudo, eu gostava de olhar. Daí eu fui aprendendo a ler. No segundo ano eu aprendi a ler, eu lembro que a minha mãe me botou no reforço, pagou uma professora particular porque a minha prima estava indo e a minha tia convenceu ela de que era importante. Eu fui uns dias e logo eu aprendi a ler. Quando eu entendi, quando eu atribui sentido para aquilo, eu li bem rápido. O que faltava era compreender (Entrevista com Gabriela, 2010).

Nota-se que os pais de Gabriela não tinham conhecimentos sobre a importância do estudo e davam pouca atenção a esse aspecto na formação dos filhos, visto que eles mesmos estudaram somente até os primeiros anos do ensino fundamental. Gabriela repetiu o 2º ano e

³ “Era uma revistinha voltada para os caminhoneiros, continha informações e algumas reportagens. Além de uma história em quadrinhos bem colorida com o personagem principal, um caminhoneiro de nome Zé Sujinho. Nas aventuras ele criticava o governo pela má condição das estradas e levantava questões sobre o problema de beber e dirigir e os preços dos fretes. Na época eu não me atinha muito a esta questão, só mais tarde. A distribuição era feita nos postos onde o pai abastecia o caminhão e a tiragem era mensal” (Informações fornecidas pela professora Gabriela, via e-mail).

quando cursou essa série pela segunda vez, teve aulas com uma professora vinda de outra cidade.

Ela chamava a gente assim, de queridinha, de querido, de meu amor. Hoje eu sei, que como em casa eu não tinha isso, eu gostei. Nossa! Mas eu amei aquela mulher assim, como eu queria ela prá mim! Mas me tiraram da sala dela porque era assim no meu tempo: os fortes e os fracos. O a, b, c, d, até o f. Eu era F, daí me tiraram da sala dela pra me por lá na dos fracos, porque eu era fraca demais para estar com ela. De certo eles devem ter visto que ela tinha alguns métodos melhores e aí trocaram, ao invés deles usarem justamente ela para cativar. Já era complicada essa separação e dentro da sala ainda tinha: aqui a fila do forte, do menos forte (risos), imagina? E nossa como eu chorei, como eu sofri, eu lembro que ela me dizia assim: “Não meu anjo, nós vamos nos ver no recreio”. E ela sempre me cumprimentava, aí passou o tempo, depois eu tinha vergonha quando eu via ela, de ter chorado e até eu me escondia, e depois quando eu cresci, que eu entendi. Hoje, em todo lugar que eu a vejo, ela nunca esqueceu meu nome (Entrevista com Gabriela, 2010).

Pelas memórias e pela forma como Gabriela relata a vivência de escolaridade em sua infância, essa professora teria influenciado em sua escolha profissional. Talvez essa professora esteja sendo tomada como modelo e esteja influenciando a prática de Gabriela até hoje.

Gabriela lembra que em seus estudos nos anos finais teve muitas dificuldades de aprendizagem. Já no Ensino Médio, considera ter tido ótimos professores e recorda especificamente da professora de Língua Portuguesa, pois Gabriela gostava muito de ler, porém, tinha muitos erros de ortografia, ela entende que esses erros eram decorrentes dos problemas em sua alfabetização. Assim ela se expressa:

Hoje eu tenho consciência que eu escrevia histórias muito legais, mas eles consideravam só a questão do Português em si, da gramática, aí eu sempre tinha nota baixa. Quando chegou na época de Literatura, a maioria do pessoal não entendia a literatura e eu já tinha lido até Machado de Assis, Dom Casmurro, por minha conta e eu sabia tudo de literatura. Aí a professora de Língua Portuguesa me chamou no canto e falou assim: “Gabriela escuta só aqui: você tem um grande potencial e tá na hora de mostrar. Pois como é que uma pessoa que tira 10 numa prova de literatura,

enquanto os outros amigos tiram 10 em gramática, mas tiraram zero em literatura?”. Então isso tudo foi me mostrando (que possuía algum potencial que precisava ser desenvolvido). Mas precisou uma professora, me chamar assim, porque até então eu era tratada como? Uma pessoa que não tinha nenhum potencial. Eu sei que no primeiro ano eu fiquei em exame em várias matérias e no segundo ano também. No terceiro ano eu não fiquei em exame em nenhuma matéria, eu prometi que eu ia passar direto, eu não sentava mais na turma do fundão, porque depois que eu passei a gostar de estudar eu sentava lá na frente, daí uma professora que era regente da 8ª série⁴, entrou, olhou pra mim e falou assim: “Gabriela tu estás aqui de novo? Vamos ter que te empurrar pra te passar de ano?” Na hora fiquei com um ódio dela, mas agora eu penso que foi bom ela ter falado aquilo, porque naquele momento ela me desafiou. Ai pensei assim comigo: “Tu vai ver, eu vou passar direto”. Depois eu fiquei pensando: “Meu Deus o que eu falei? E agora? Meu pai me criou muito assim pra ter palavra”. Foi uma promessa que eu fiz pra mim, mas eu tinha que cumprir e consegui, passei direto. Todos os professores da 8ª série, [...] me viam na rua e vinham me dar parabéns. Hoje, como professora, percebo como a gente às vezes é mais dura, mas não é porque a gente não se preocupa, muito pelo contrário, às vezes a gente não tem a felicidade de tocar naquele aluno para ele despertar, assim como eu tive a felicidade de ter a professora, no segundo grau, que me despertou (Entrevista com Gabriela, 2010).

Conhecendo um pouco da trajetória de Gabriela, é possível observar que os tempos de escolarização deixaram marcas, as quais influenciaram em sua atuação profissional. Algumas das lembranças são da professora do 2º ano, a qual lhe deu atenção especial, e a professora de Língua Portuguesa que percebeu seu gosto pela literatura, depositando confiança em suas capacidades.

Mesmo com todos os percalços e dificuldades, seu gosto pela leitura, iniciando-se pelos gibis que seu pai ganhava de presente, foi o diferencial em sua formação. Além disso, ganhou alguns livros,

⁴Muito embora o termo atual para designar os primeiros anos do ensino fundamental seja “anos iniciais”, mantive o termo “séries iniciais” quando tratou-se das memórias referentes aos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) das professoras entrevistadas.

clássicos de Machado de Assis, como Dom Casmurro, que eram dos filhos da sua madrinha. Assim, foi despertando o interesse em pedir livros emprestados ou, em algumas situações, pedir para sua mãe comprá-los.

Entre as conversas que surgiam nos momentos de observação das aulas, a professora Gabriela relatou que, na época de estudante, gostava de fazer perguntas na sala de aula. Disse, também, que na maioria das vezes os professores não lhe respondiam e justificavam que ela aprenderia na série seguinte, isto é, que ainda não era o momento de aprender o que ela estava procurando saber. Então, para as interrogações não respondidas, ela foi buscando, em leituras fora da sala de aula, as respostas de que precisava. Essa atitude contribuiu para ela ir tomando uma postura contrária da qual vivenciou quando aluna, procurando ensinar de uma forma diferente da que lhe fora ensinada. Gabriela relatou igualmente que muitos professores continuam ensinando conforme foram ensinados e “infelizmente ainda tem isso, eu já penso assim, o que eu não tive, eu preciso suprir” (Entrevista com Gabriela, 2009).

Tardif e Raymond (2000, p. 216) afirmam que

os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora.

Portanto, com base nos relatos de Gabriela, articulando com a afirmação de Tardif, constato que a personalidade marcante da professora do segundo ano, do discurso desafiador da professora regente da 8ª série ou da professora de Língua Portuguesa que descobre, por trás dos erros ortográficos, o conhecimento literário de Gabriela, são referências que influenciaram a sua trajetória de vida e que refletem qualidades incorporadas ou evitadas por ela em sua prática pedagógica.

A dificuldade de aprendizagem fez com que Gabriela iniciasse a vida profissional longe do magistério. Trabalhou quase sete anos como escriturária (na tesouraria) e atendente de gerência em um banco; só mais tarde, tomou a decisão de dar aulas. Quando criança, nunca pensou em ser professora, uma vez que entendia que uma menina com tantas dificuldades de aprendizagem não poderia projetar essa imagem,

considerada por ela como uma pessoa de grande sabedoria. Aproximadamente, dez anos após a conclusão do Ensino Médio despertou para a profissão na qual atua nos dias atuais.

Nesse aspecto, Tardif e Raymond sinalizam que

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. Além do mais, tal como indicam Berger & Luckman (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000, 216).

Nesse sentido, as memórias de experiências escolares marcam a história de vida do professor, as quais refletem na sua formação profissional. No entanto, sabe-se que não são apenas as experiências escolares que definem a formação do professor. Como indicam Tardif e Raymond (2000), citando Berger e Luckman (1980), a temporalidade é coercitiva, pois o vivido em determinados tempos – tempo de infância, tempo escolar, tempo profissional, tempos que não são estanques e que em determinados momentos podem ser vividos paralelamente, num mesmo período cronológico – define os rumos que serão tomados no aspecto pessoal, influenciando no profissional, personificando ou rejeitando as imagens que o indivíduo obteve em sua historicidade. “Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

De acordo com Tardif e Raymond (2000), a história de vida dos professores é raiz de uma grande parte de suas competências profissionais em que as experiências familiares ou escolares, sustentadas

de crenças, de representações, de hábitos, de rotinas, dimensionam, ou pelo menos orientam, suas práticas docentes. Desse modo, ancorado em diversos autores, Tardif e Raymond (2000, p. 216) afirmam que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

A professora Mariana, 35 anos, nasceu no município de Rio Negro, no estado do Paraná, pois na época não havia maternidade em Mafra (SC), cidade onde morou até os dezessete anos. É a mais nova de quatro filhas, todas com formação vinculada ao magistério. Seu pai trabalhava em uma empresa madeireira e sua mãe em uma empresa de cigarros; ambos frequentaram o ensino fundamental, mas não o completaram. Sobre a sua infância recorda:

Minha infância foi muito boa porque nós éramos em quatro irmãs, eu era a mais nova e em cidade pequena você tinha muita liberdade para brincar na rua. Do lado de casa tinha um mato, a gente brincava de casinha. Em questão de infância foi bom, porque eu não era sozinha. Sempre com as irmãs e sempre brincando. Meio período eu frequentava a escola e meio período realmente eu brincava, estudava. Depois de uma certa idade tinha minhas obrigações de ajudar em casa. Mas, em questão de brincar sempre foi muito boa. Não tive muito contato assim com mãe e pai, porque sempre estavam trabalhando, eram as minhas irmãs que cuidavam de mim (Entrevista com Mariana, 2010).

Mariana ingressou no ambiente escolar, no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual, e, apesar de sua mãe ter um emprego, que impossibilitava sua presença com as filhas em casa, ela não frequentou a pré-escola. Suas lembranças sobre o 1º ano são muito positivas: “O meu 1º ano foi muito bom. Eu tive uma professora muito boa, ela era iniciante, e eu me alfabetizei rápido porque ela era muito querida” (Entrevista, 2010).

Além desse vínculo afetivo, que certamente teve contribuição no bom desempenho escolar, Mariana disse que,

“ao mesmo tempo em que a professora estava alfabetizando ela trazia as coisas concretas pra sala de aula. Era bem no silábico, se ela ia trabalhar o “B”, ela trazia banana e cada um ganhava um pedaço de banana” (Entrevista com Mariana, 2010).

Esse é um aspecto que marcou muito esse período escolar e lhe despertava o gosto em querer estudar.

As memórias de Mariana, quanto à instrução durante os anos finais do ensino fundamental, não estão ligadas aos conteúdos que eram passados na época. Prova disso é que não conseguiu se lembrar de nenhum tema que aprendeu naquele período; entretanto, recorda de muita cópia, ou, então, de situações envolvendo cooperação entre colegas, como gincanas, ou até mesmo o cuidado que precisavam ter com a limpeza da sala de aula.

Todo o assoalho era de taco, eu lembro que as salas eram enceradas e nós tínhamos muito cuidado. Nós tínhamos até jornal na frente do quadro. Quando nós chegávamos, nós tirávamos nossos calçados e cada um tinha um chinelinho para usar dentro da sala para não sujar o assoalho que tinha sido passado pano e encerado. Então, são coisas que me marcaram, que hoje você não valoriza mais como naquele tempo (Entrevista com Mariana, 2010).

Há muitas memórias do tempo escolar, como essa mencionada por Mariana, que não estão ligadas a conteúdos escolares, mas que vão imprimindo valores implícitos na condução docente. A professora marcante para Mariana foi a do 1º ano. Essa professora utilizava técnicas que lhe chamavam a atenção – levava frutas para a sala de aula e as associava à escrita das palavras que estavam aprendendo. Com relação aos seus professores dos anos finais, suas memórias se voltam unicamente para professores rígidos, um ou outro até identifica como sendo ótimo, porém exigentes ao extremo, o que a deixava apreensiva e assustada em relação aos estudos.

Ao mesmo tempo, recorda de ter ganhado uma agenda que ainda guarda, pois a professora do 4º ano solicitou que fosse feito um trabalho de História; quando lhe perguntei se lembrava do tema desse trabalho, ela respondeu: *“Não lembro mais o tema, entende? Até porque assim, queira ou não, não foi um trabalho assim, muito pesquisado. Mas eu me dediquei mais na questão mesmo de capricho, de organização, pra ganhar o tal do presente” (Entrevista com Mariana, 2010).*

Partindo da trajetória de vida escolar de Mariana, ela mesma identificou duas pessoas marcantes para a sua escolha profissional. Em

primeiro lugar, a professora do 1º ano e em segundo, sua madrinha, que era diretora de escola. Apesar de não ter muito contato, Mariana se espelhava nela, pois a achava muito importante, em vista do seu cargo, ouvindo muito incentivo para estudar bastante. Somando a esses fatos, declarou que desde criança quis ser professora e que brincava muito de escolinha, inclusive

corrigia muito caderno no imaginário. Pegava cadernos velhos e ficava corrigindo. Eu era considerada pelos meus pais a mais caprichosa, a mais inteligente e isso era colocado em casa, sabe. Até hoje eu falo com os meus pais pra nunca ficar comparando, porque eu lembro que a minha mãe comparava as filhas: “Ah, porque a Mariana é mais caprichosa que você”. E eu sempre gostava de ter aluno imaginário, de ensinar, de corrigir cadernos, passava horas e horas brincando de escolinha (Entrevista com Mariana, 2010).

Analisando o histórico de vida familiar e escolar de Mariana, é possível constatar que desde a infância ela já possuía uma forte inclinação para ser professora. A aproximação com memórias positivas dos primeiros anos de sua vida escolar e as memórias negativas com os professores dos anos finais tiveram papel fundamental na escolha em ser professora, especificamente dos anos iniciais.

Quando concluiu o ensino fundamental, na década de noventa, Mariana havia optado em seguir a carreira do magistério. Contudo, o ensino médio era voltado para a profissionalização e, em sua cidade, não havia o curso de Magistério no período noturno e ela precisava trabalhar durante o dia. Não havendo alternativa, optou pelo curso de contabilidade. Quando concluiu o ensino médio, Mariana mudou para Joinville a fim de iniciar a graduação em Pedagogia.

No que se refere às memórias sobre a aprendizagem da História nos anos iniciais, estas parecem difíceis de serem lembradas pelas duas professoras. Por que isso ocorre? Quando a aprendizagem tem um significado para a criança, essa aprendizagem poderá ser esquecida? Esse esquecimento ocorre com Gabriela, especificamente, com relação à História ensinada quando cursava os anos iniciais, mas recorda que quando cursava os anos finais, sempre gostou muito dessa disciplina. Porém, ressalta:

Não que eu gostasse de escrever, mas eu gostava muito de saber da História das coisas. Eu lembro do Tiradentes,

aquela coisa muito metódica. Parece que eles não eram pessoas, que eles foram somente personagens, não como gente real, sabe? Então demorou bastante para eu entender, ir associando os fatos. Depois que eu saí da escola, que eu fui associando os fatos, a mídia foi mostrando mais coisas. Veio essa questão da história mais crítica. Considerando que nós fazemos história! Daí parece que deu vida para esses personagens, que para mim eram só personagens. Não me identificava (Entrevista com Gabriela, 2010).

Na trajetória escolar dos anos iniciais de Gabriela, relacionada ao ensino de História, há uma ausência de conceitos relativos ao conhecimento histórico. No entanto, Gabriela possui memórias sobre os personagens históricos. Relata que sempre gostou muito de História, apesar de ser ensinada de uma forma muito metódica. Para ela, era como se os personagens históricos não tivessem vida própria, não tivessem vivido uma vida real, mas que tinham sido somente personagens fictícios, estando muito distantes do seu entendimento, não havendo uma identificação. Em suas memórias, aparece vagamente o ensino de História relacionado a alguns personagens históricos.

Mariana, da mesma forma, não lembra dos temas estudados nas aulas de História nos primeiros anos de sua escolarização. Todavia, sentiu muita diferença na transição dos anos iniciais para os anos finais. O relato de Mariana apresentado a seguir não é da especificidade do ensino de História; no entanto, fica explícito que as diferentes disciplinas da época em que ela cursou os anos finais do ensino fundamental seguiam metodologias similares:

A prova você tinha que colocar no papel como estava no caderno e eram vinte, trinta questões pra estudar e caíam dez. E tinha que ser como estava no caderno, então era bem decorado, bem decorado. Principalmente o professor de Ciências, era um professor que ele entrava na sala e já passava assim, um medo pra turma. Primeiro, porque era professor homem, nós não estávamos acostumados com o perfil de professor homem na sala. E, segundo, que ele era muito rígido na questão de provas. Todo mundo reprovava com ele, já se tinha aquela visão. Então, em dia de prova, tinha que ser como estava no caderno. Se tinha uma vírgula, tinha que ter a tal da vírgula. Daí eu lembro bem que de 5ª a 8ª foi bem decorado. Bem decorado. Português também era

muita cópia do livro, cópia do livro, cópia do livro. A professora não explicava direito, era tudo cópia (Entrevista com Mariana, 2010).

As lembranças que a professora Mariana tem das aulas de História tidas nos anos finais demonstram não ter sido uma experiência prazerosa. Em sua primeira entrevista, deixou explícito que não quer passar para os seus alunos a forma como aprendeu História nos anos finais, porque, para ela, aprender História era uma tortura: cópias, perguntinhas para cair na prova, elaboração de textos. Quando lhe perguntei o que se lembra de ter aprendido em História nesse período, ela respondeu:

Não lembro. É incrível, mas eu não lembro de títulos de História. Até porque nem se estudava a história do município, da cidade. Eram coisas mínimas que a gente estudava em questão de História. Não lembro da professora de História, não lembro quem era e também não lembro o que nós estudávamos. Eu só sei que tinha que decorar, sempre decorar questionários e era muita cópia do quadro também, caderno de História era sempre cheio de conteúdo. Então, eu não tenho assim nada de títulos e tópicos que eu tenha me lembrado. A única coisa que eu lembro assim de História mesmo eram as datas referentes à História. Tiradentes a gente estudava, datas comemorativas, que no caso você lembra porque até hoje se tem isso, mas não os conteúdos de História (Entrevista com Mariana, 2010).

Para Mariana, suas memórias sobre o ensino de História não ultrapassam o ato de copiar, enchendo o caderno de assuntos sem nenhum interesse; quando muito, lembra que aprendia sobre datas comemorativas, mas não tem certeza se conservou tais recordações do tempo escolar ou porque atualmente essas datas continuam sendo comemoradas. A respeito da incerteza se as memórias são individuais ou coletivas, Bragança e Maurício (2008, p. 265) associam a memória coletiva às

memórias comuns porque estas não dizem respeito a grupo e sim a recordações que participantes de uma sociedade partilham com outros, pelo fato de terem sido expostos às mesmas circunstâncias e mensagens. Nesse caso,

não há necessariamente interação, as pessoas se lembram de fatos comuns, por terem sido marcadas por eles através da televisão ou de algum outro meio de comunicação social. Conclui-se que as histórias de vida são tecidas por meio de recordações individuais, que repousam sobre memórias coletivas ou comuns, constituídas por representações reveladoras de identidades grupais.

No ensino médio, Mariana frequentou o curso profissionalizante em Contabilidade e não consegue recordar da disciplina de História nesse período. É possível que nesse curso a disciplina de História não integrasse a grade curricular ou tivesse carga horária reduzida.

Entre as memórias do tempo de escolaridade dessas professoras, é presumível constatar que a experiência desse período marcou suas vidas, tanto de modo positivo quanto negativo. Essa experiência foi modelando suas identidades docentes. Porém, ainda há outras memórias que contribuíram para a formação profissional.

2.2 MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

No processo de formação de professores, Tardif (2000) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de unir os dois grupos: os educadores (corpo docente) e os pesquisadores (comunidade científica), ou seja, segundo o autor, pesquisa e ensino precisam caminhar juntos. Tal postura é contrária a ideia de que os professores apenas cumprem tarefas técnicas e pedagógicas para transmitir os conhecimentos produzidos por outros profissionais sem nenhuma relação entre si. Os professores são também sujeitos do conhecimento, e, nesta pesquisa são colaboradores, e como colaboradores, são copesquisadores (TARDIF, 2000).

A escola torna-se não só lugar de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas também, espaço de pesquisa e de reflexão. O saber-fazer existente na prática do cotidiano escolar, representado naquilo que o autor denomina de subjetividade do

trabalho docente, deve ser incorporado à pesquisa universitária e aproveitado para a formação de futuros professores.

No entanto, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a relação estabelecida pelos professores com os saberes da formação profissional é de exterioridade. Conforme os autores,

os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que o(a)s professore(a)s manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre a sua própria formação profissional (1991, p. 232).

Essa proposta requer uma aproximação da formação profissional, valorizando também a pedagogia e as teorias dos formadores universitários, que muitas vezes são consideradas abstratas pelo professor. Nesse aspecto, Tardif (2008, p. 39) afirma que

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

No entanto, esses pressupostos estão ainda muito distantes da formação recebida nos cursos de Pedagogia frequentados por Gabriela e Mariana.

Gabriela é formada em Pedagogia, curso na modalidade a Distância promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em convênio com a Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2004 (UDESC). Possui Pós-Graduação em Educação Infantil, nível de especialização, concluído em 2005.

Gabriela demonstra-se muito satisfeita com a formação universitária. E, mesmo sendo um curso a distância, para ela estava bem claro que “*estuda quem quer*” e, como já estava trabalhando como professora, o seu objetivo era estudar e buscar conhecimento, então procurou aproveitar ao máximo o conteúdo do curso. A diferença era que ela tinha de ter horários, tinha de se programar e estudar, saber administrar seu tempo.

É que muita coisa que eu aprendi no curso, coisas que nunca tinha feito sentido e mesmo eu tendo já 30 anos, é que começou a fazer sentido, desde a questão da Revolução Industrial. Tudo parece que a gente aprende na idade errada. Hoje eu vejo a minha filha estudando os feudos, a questão das Cruzadas e ela diz: “Que saco! Eu não entendo, isso é tão chato!” Não faz sentido pra eles mesmo, se eles não relacionarem com alguma coisa da vida deles, não faz sentido, e assim, isso só foi me fazer sentido na faculdade (Entrevista com Gabriela, 2010).

Já ouvi muitos professores de anos iniciais justificando a opção em priorizar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, porque entendem que a criança tem dificuldade de situar-se no tempo e espaço para poder compreender o sentido da História.

Bittencourt (2008, p. 183) explica que “o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência”. Ao contrário disso, a autora declara que é preciso interpretar e explicar os fatos, mas para isso é necessário utilizar conceitos e noções que organizam tais acontecimentos. Bittencourt ainda completa que é sobre a falta de domínio de conceitos que muitas vezes se tem ouvido justificativas sobre a inviabilidade de ensinar História para as crianças que frequentam os primeiros anos de escolarização. No entanto, Otto (2009, p. 167) alerta que “os primeiros anos de escolarização são de suma importância, pois muitas representações obtidas no tempo de criança vão perdurar ao longo da vida adulta”.

Relativamente à formação sobre o conhecimento histórico recebido na graduação, Gabriela possui familiaridade com alguns conceitos como, por exemplo, identidade, imaginário, tempo e espaço. Ela explicou que, “na faculdade ouviu isso. Só que, muitos desses conceitos a gente [...] vai ter que achar metodologias para incluir. Mas também tem que fazer sentido para essa criança. Esses conceitos são conceitos fundamentais” (Entrevista com Gabriela, 2010).

Conforme a grade curricular do curso frequentado por Gabriela, foi oferecida a disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino de História I e II, com carga horária de sessenta horas em cada uma. Os estudos das disciplinas eram realizados com suporte em cadernos pedagógicos. No módulo I da disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino de História, foram abordados os seguintes temas: “As

diferentes culturas e sociedades”; “Diferentes textos, sons, imagens e falas contando as histórias”; “Diferentes tempos e memórias” (Anexo B). No segundo capítulo desse material, constao subtítulo “Datas comemorativas ou momentos reflexivos”, sinalizando que a disciplina apresentou pressupostos teóricos para a reflexão sobre o trabalho com datas comemorativas.

A professora Mariana possui treze anos de experiência com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e lecionou para o 3º ano do Ensino Fundamental em 2009. Em 2010, no entanto, ela está lecionando para duas turmas diferentes, o 3º ano no período matutino e o 4º ano no período vespertino, na Escola Estadual Sol Poente. É formada em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, pela Associação Catarinense de Ensino (ACE), tendo concluído o curso em 1996. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais, em nível de especialização pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), em 2007.

Da graduação em Pedagogia, tem as seguintes recordações:

Eu lembro do professor de História da Educação, que ele era muito antigo. Eu lembro que ele pegava livros antigos e pedia para a gente fazer trabalhos, mas ele rasgava o livro ao meio. Cada equipe fazia uma parte do livro. Então foi bem terrível a História na faculdade. Eu lembro até hoje que ele pegava os livros e rasgava ao meio. “Daqui até aqui, essa equipe vai fazer, daqui até aqui outra equipe vai fazer” então eu não lembro nem dos temas que se teve em História (Entrevista com Mariana, 2010).

As duas professoras disseram não possuir referenciais teóricos para ensinar História e enfatizaram não possuírem domínio dos referenciais teóricos na área da educação que embasem suas práticas. Gabriela disse conhecer a proposta de Paulo Freire, com a qual se identifica, e afirmou ter um conhecimento mínimo das ideias de Vygotsky, mas não se aprofundou no assunto. Ela justifica que isso ocorre não porque ela não queira conhecer a fundo as ideias do teórico, mas que, para saber mais sobre o assunto, há necessidade de mais estudos sobre determinados aspectos relacionados à psicologia. Afirmou que, no dia em que tiver tempo, quer estudar esses aspectos, pois acha que vai ajudar muito a entender como ocorre o processo de aprendizagem. Mariana manifestou sua dificuldade em guardar nomes, não lembrando dos teóricos da área da educação, mas que acredita ser

muito interessante esses referenciais e que gostava de realizar estudos quando ocorriam em reuniões pedagógicas; atualmente, porém, não tem realizado tais estudos, por vários fatores que limitam seu tempo.

Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p. 217).

Os conhecimentos alcançados pelas professoras no período da graduação não foram suficientes para fundamentar seus saberes docentes relativos à metodologia do ensino de História. Os cursos de formação continuada e as reuniões pedagógicas na própria instituição escolar poderiam preencher essa lacuna. No entanto, de acordo com Mariana,

a questão que às vezes você não para pra pensar como a História é importante, às vezes alguém precisa vir e colocar isso pra você, porque quando você vai fazer curso de capacitação, é Matemática, é Português, é Ciências, então eles deixam realmente a História e a Geografia bastante de lado, às vezes você acaba deixando de trabalhar isso, porque você não tem aquela motivação de trabalhar. [...] Como seria bom se nós tivéssemos mais curso, né? Maior incentivo, né? (Entrevista com Mariana, 2010).

A grande problemática da formação em Pedagogia (que não é restrição desse curso), além da falta de formação continuada, é salientada por Tardif (2000, p. 12):

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na

universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Dessa maneira, estando os pesquisadores em contato com os lugares de trabalho dos professores, aproximando-se do “chão da escola”, existirá a possibilidade de uma comunicação entre a prática da teoria e a teoria da prática, além de uma maior vinculação entre o prescrito e o vivido.

2.3 MEMÓRIAS DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Para tratar sobre as memórias da prática docente no cotidiano escolar, foi necessário buscar os documentos oficiais que fundamentam tais práticas, com o intuito de conhecer que aproximação há entre o prescrito e o vivido nas escolas pesquisadas.

As escolas onde Mariana e Gabriela trabalham, por serem da mesma rede de ensino, ou seja, serem escolas públicas estaduais, possuem muitas semelhanças, mas também apresentam suas singularidades. No decorrer de 2009, membros das escolas da rede estadual na cidade de Joinville estavam participando de reuniões de estudos para atualizar os PPPs de cada unidade, os quais, naquele ano, se encontravam muitas vezes sublinhados e com anotações a lápis. Ao retornar às escolas em 2010, encontrei os PPPs já atualizados.

Almeja-se que a construção do PPP das escolas tenha a participação da comunidade; no entanto, nas escolas pesquisadas, a participação ainda se restringe à aplicação de questionários com as famílias para realizar um levantamento de dados socioeconômicos e para conhecer a visão que os pais possuem da escola. Verifica-se, na realidade, que muitos desses pais não têm qualquer conhecimento sobre o real significado da elaboração dos PPPs. De todo modo, com base nesses questionários, observa-se que a maioria dos pais considera serem

de maior importância as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em detrimento de outras do currículo. Esse dado vem ao encontro do aspecto, já apontado, que geralmente professores e demais membros da comunidade escolar dão maior valor a essas duas disciplinas.

As duas escolas fundamentam o PPP na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a mesma que embasa a PCdeSC. Assim, teoricamente, as escolas entendem que o saber é produzido historicamente, o qual deve ser apropriado e socializado pelo aluno, tendo como base a pesquisa.

Cabe ressaltar que o PPP das escolas ainda não é um documento elaborado articuladamente, no qual os personagens-autores (professores, gestores e demais funcionários) possuem o domínio de seus fundamentos e realizam uma prática vinculada à teoria. Esse aspecto provoca um distanciamento nas mudanças possíveis da realidade escolar.

Durante a entrevista, perguntei às professoras se elas acham que a escola, na qual trabalham, consegue alcançar o perfil de aluno com as características almejadas e que constam no PPP, tais como: aluno reflexivo, criativo, que busque a autonomia e o conhecimento, interagindo com o meio.

Mariana, em sua resposta, relatou o seguinte:

Semana passada, nós paramos para discutir o PPP, então foi reformulado algumas coisas, mudado algumas coisas também. Mas eu vejo assim, um aluno é muito diferente do outro, ele pode ser crítico porque a escola até pode trabalhar isso com ele. Mas ele por si próprio, parece que ele já nasce com essa personalidade crítica, não vai ser muito a escola ou os pais que vai mudar isso. E tem aquele aluno que nunca vai ser crítico, que nunca questiona nada, que pra ele tá tudo bom. Então no PPP você coloca: “Queremos alunos críticos, alunos que procurem realmente, que aprendam”. Mas como eu coloquei, um é diferente do outro, então tem uns que vão ser críticos, tem uns que não vão ser. Então não vai ser muito a escola que vai mudar isso neles, porque nenhum é igual ao outro, não é muito da escola formar crítico, vem do aluno. É ele que vai procurar ler, é ele que vai procurar pesquisar e aquele que não procurar ler, que não procurar pesquisar, não vai ser crítico. Porque como é que vai ser crítico, se às vezes não tem subsídios de discutir com alguém alguma coisa? Vai ser sempre aquele que vai dizer amém pra

tudo e vai ficar naquilo e pronto (Entrevista com Mariana, 2010).

A professora não identifica a colaboração da escola para a formação de um aluno crítico consciente, entende que ter essa postura é algo inato em cada um, pois se o aluno possui disposição para a mudança no pensamento, será questionador independentemente do ensinado na escola. Então, ao ser interrogada se não percebe nenhuma mudança em suas atuações com os alunos, ela explica:

Alguns mudam, a gente percebe que tem alunos que nunca falaram nada e com o passar do tempo mudam, mas eles mudam muito também com a idade. Eu percebo isso também, porque eu trabalhei dois anos com a mesma turma, os meus alunos que eram do 3º ano do ano passado, são os do 4º ano esse ano. E eu vi que a diferença do ano passado pra esse ano é muito grande. Como eles mudaram em questão de perguntar: “Mas por quê?” “Por que nós temos que vender essa rifa?” “Para que vai ser usado esse dinheiro?” Então são coisas que no 3º ano, imagino que pela idade, eles não tinham [...] “Por que nós temos que aprender isso?” Ou dando até ideias: “ao invés da professora fazer daquela forma, por que que a gente não faz dessa forma?” (Entrevista com Mariana, 2010).

Há indícios de que seu entendimento segue na contramão do proposto nos documentos oficiais e no projeto de sua escola, uma vez que defende que as mudanças nas posturas de pensamento do aluno ocorrem pelo amadurecimento individual de cada um, e que, nesse processo, a escola pouco ou nada influencia.

Para a outra professora, Gabriela, a escola pode tentar conseguir alcançar o perfil de aluno que aspira. No entanto, declara o seguinte:

Enquanto tiver [...] fragmentação, não vai conseguir não. [...] A falta de conversas entre as disciplinas faz com que uma disciplina esteja falando uma coisa e a outra faça o aluno compreender outra. Se ele não conseguir assimilar aquilo ali como um todo, é muito grave. De 1º ao 5º ano também não vai melhor porque nós não temos uma conversa entre nós, se nós tivéssemos, eu tenho certeza que o aluno do 3º ano, ano que vem, seria muito melhor (Entrevista com Gabriela, 2010).

Gabriela justifica que essas conversas são muito importantes para dar continuidade ao trabalho que o professor do ano anterior realizou, já que ela entende que, no diálogo com tais docentes, é possível conhecer um pouco das trajetórias dos alunos e saber quais conteúdos precisam ser retomados e pontuados. No seu ponto de vista, não há perda de tempo ao se retomar conteúdos que não foram vistos ou compreendidos por determinados alunos. Mesmo que dê mais trabalho, os professores precisam se conscientizar de que esses alunos não podem ficar para trás. Além disso, observou que há excelentes profissionais que desejam alunos reflexivos; entretanto, segundo ela, a dificuldade está no sistema, visto não ser um problema isolado que ocorre só em sua escola, mas, ao contrário, é uma situação que se generaliza em diversas escolas públicas brasileiras. Ela defendeu a existência de situações nas quais o professor não consegue ter certas iniciativas sozinho; em sua opinião, a direção da escola precisa se impor e falar aos professores:

“De agora em diante, vocês vão ter de conversar assim, assim, assim,” [...] “Você vai fazer isso! Vamos tentar ver se esse caminho dá certo”. E assim vai dar certo. É impossível que não dê certo. Pode ser que não se consiga alcançar muito conteúdo naquele ano, mas com certeza o que eles estudarem eles vão aprender, vão ser realmente reflexivos, não só decorativos (risos). Porque nós temos muitos alunos decorativos na sala, são aquelas salas cheias, não é verdade? Infelizmente! (Entrevista com Gabriela, 2010).

Perguntei sobre as reuniões de estudos na escola onde trabalha. Gabriela então ressalta que na escola em que trabalhava em 2009 ocorriam momentos de trocas de informações entre as professoras, de modo que uma vez por mês a diretora autorizava a dispensa dos alunos para as professoras poderem se reunir a fim de estudar, realizar o planejamento e construir projetos em conjunto. No entanto, Gabriela lamenta que não seja essa a mesma realidade na escola onde trabalha atualmente e compara:

Na Escola Estadual Via Láctea⁵, a gente estudava muito, porque a diretora autorizava um dia por mês para o planejamento: em um período a gente planejava e no outro

⁵ A professora citou o nome da escola em que trabalhou no ano anterior.

período a gente estudava, porque eu e uma outra professora gostamos muito de estar sempre estudando. Então ela trazia o notebook dela e a gente montava projetos juntas, cada uma dando uma ideia. É legal que aqueles que não gostam, dão ideias maravilhosas e vêm que a coisa não é tão difícil quanto parece. Era um documento só! Você na tua série desenvolve isso! O outro desenvolve aquilo e vai ter a culminância. Saía o documento pronto naquele dia, o que faltava, eu ou outra pessoa se encarregava de terminar a parte teórica. Aquilo rendia, [...] era uma coisa que a gente levava a sério e aqui não tem e eu sinto falta. Eu já reclamei sobre isso, mas aqui está difícil para isso acontecer (Entrevista com Gabriela, 2010).

Nesses relatos, Gabriela apontou para a falta de momentos de estudos entre os professores, ocasiões para se pensar e construir o conhecimento juntos. É possível constatar que essa escola também caminha na contramão do objetivado pelo PPP, vale dizer, não é “uma educação continuada que se propõe a constituir uma cultura coletiva onde seus atores se tornem executores de ações refletidas por eles e não apenas executores de propostas e ideias criadas por outros” (PPP da Escola Estadual Arco-íris, 2010, p. 10).

O PPP da Escola Estadual Sol Poente também destaca a importância de o professor estudar muito e ter encontros com a equipe pedagógica com a finalidade de discutir, avaliar, analisar, procurar caminhos, conforme o proposto nos PCNs e PCdeSC. Contudo, as reuniões envolvendo todo o corpo docente são realizadas a cada dois meses; nelas, geralmente, são tratados assuntos rotineiros, tais como: uso do uniforme, recreio monitorado⁶, correspondências da Secretaria da Educação. Em razão disso, de acordo com Mariana, o apoio pedagógico é muito precário. Ela justificou seu ponto de vista com as seguintes palavras:

⁶ Para atender à resolução do Conselho Estadual de Educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, no que se refere ao cumprimento da carga horária do ano letivo, foram apresentadas três propostas: 48 minutos com recreio sem monitoramento; 45 minutos com recreio monitorado ou 45 minutos sem recreio monitorado, de modo a fechar 214 dias letivos, em vez de 200. Desse modo, optou-se pela inserção do recreio monitorado nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. O objetivo do recreio monitorado é também de dar assistência às crianças, ocupando lúdica e criativamente esse horário que muitas vezes provocam tumultos. Na maioria das vezes, esse monitoramento é realizado pelos professores e pela equipe diretora da escola, em que se cumpre uma escala semanal ou quinzenal Disponível em: <http://www.jornaltribuna.com.br/geral.php?id_materia=7323>. Acesso em: 29 set. 2010.

Mesmo mudando de direção, eu sempre coloco nas reuniões, que a parte pedagógica é abandonada, eu posso dizer que a nossa escola é uma escola boa, porque tem professores responsáveis, mas não porque se tem ajuda pedagógica. Porque cada um faz o seu papel de professor, às vezes, não bem de acordo com o que deveria ser, mas porque são professores responsáveis [...] Eu sempre coloco que eu não gosto mais de reuniões pedagógicas, porque se cai em quê? Calendário! Só se discute calendário. As reuniões pedagógicas, hoje, são obrigadas a ser realizadas aos sábados, então é tudo muito rápido. Há alguns anos, se estudava nas reuniões pedagógicas, eu percebi que hoje já não é mais assim. Hoje é um livro de avisos que se passa, é calendário que se resolve, são projetos que vão ser desenvolvidos durante o ano, só que não são parados para ver como que esse projeto será desenvolvido. Cada um por si tem que dar um jeito de trabalhar isso em sala. A parte pedagógica peca, peca muito (Entrevista com Mariana, 2010).

Em seguida, Mariana fez comparações com a Escola Estadual Arco-íris, onde trabalhou há alguns anos atrás. Para ela, essa foi a única escola por onde passou, em que as reuniões pedagógicas eram momentos de estudos para os professores.

Eram reuniões que se parava, se estudava e lia-se com os professores. [...] Eram feitas atividades pra você pensar. Então realmente era um colégio que a parte pedagógica e a parte de reuniões pedagógicas eram boas. [...] Eram determinadas pela Secretaria da Educação, só que os avisos a diretora sempre dava no recreio, ela até aumentava um pouquinho o recreio, 10 ou 15 minutos, mas era tudo resolvido no recreio. Então a reunião pedagógica era exclusivamente para ser feito estudos (Entrevista com Mariana, 2010).

Entre encontros e desencontros, professoras diferentes falam da mesma escola em tempos distintos, apontando pontos de vista desconexos. Esses olhares díspares da mesma escola, possivelmente, estão ligados a mudanças na equipe pedagógica, alterações nas orientações propostas pela Secretaria de Educação e modificações nas

políticas educacionais ocorridas quando se trocam os representantes do governo do estado. Na contramão, o PPP da Escola Estadual Arco-íris propõe que o professor deixe de ser executor de propostas e ideias criadas por outros, mesmo que ainda, nessa escola, não haja momentos de estudos e de trocas entre os professores e, comumente, encontram-se alguns deles trabalhando sozinhos e construindo seus saberes com base em suas práticas.

Outro aspecto comum nos PPPs das escolas pesquisadas foi o calendário escolar focado nas homenagens cívicas. Cabe ressaltar que em nenhum momento os PCNs e a PCdeSC mencionam o trabalho com datas comemorativas. Do mesmo modo, como assinalado anteriormente, o calendário cívico e os personagens históricos que permeiam as memórias das professoras em suas épocas de estudante advêm da constituição da História como disciplina e continuam presentes nos PPPs das escolas. Atualmente as homenagens cívicas escolares não são restritas a datas históricas, elas apresentam também uma visão temática, como meio ambiente, água, dia comemorativo de diferentes áreas profissionais.

Na Escola Estadual Sol Poente, no PPP de 2008, havia um calendário de homenagens cívicas e de datas comemorativas. Nele são selecionadas as datas mais importantes de cada mês: Páscoa, Aniversário da Escola, Dia das Mães, Semana do Meio Ambiente, Homenagem aos Pais, Folclore, Semana da Pátria, Dia do Professor e Dia do Estudante.

Para entender como a Escola Estadual Sol Poente organiza as referidas homenagens, a professora Mariana assim se pronunciou:

Nós sempre trabalhávamos muito datas comemorativas com a outra diretora. Ela frisava muito essa questão. Então às vezes tinha até duas apresentações ao mês, principalmente dos anos iniciais. Esse ano, a direção optou pelo trabalho em sala e não fazer tantas apresentações (Entrevista com Mariana, 2009).

A alteração administrativa da escola acarretou mudança na forma de direcionar a realização de homenagens cívicas. Em conversa com a diretora dessa escola, esta manifesta que tal opção está pautada no fato de entender que, realizando esses momentos de civismo na escola, não gera a consciência cívica e nem a mudança de postura dos alunos com relação ao respeito à Pátria. Mas, ainda segundo ela, os projetos, como

o Caráter Conta⁷ e o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), contribuem muito mais para criar valores que formam o caráter dos discentes. Nessa mesma escola, no PPP de 2010, já não faz mais parte o cronograma de datas comemorativas. Tardif e Raymond (2000) relacionam o trabalho docente com a organização do tempo, destacando que as datas comemorativas influenciam nesse processo.

A organização do tempo escolar em etapas, ciclos e anos, a da vida na sala de aula em função das estações do ano ou das festas do calendário religioso ou civil, marcam também com pontos de referência coletivos os saberes dos professores sobre sua prática, as aprendizagens que os alunos realizam na escola, as relações com os pais e a comunidade em torno da escola. O estudo de tais regularidades é, portanto, fundamental para entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não se reduzem a formas exteriores ou a simples hábitos, mas estruturam o sentido que os atores dão às suas atividades e às relações sociais que elas desencadeiam (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 234).

Durante a primeira entrevista, a professora Gabriela falou que as homenagens cívicas realizadas na escola onde ela trabalhou em 2009 possuíam uma frequência semanal, nas quais a participação das turmas ocorria mediante uma escala, sendo as turmas convocadas uma ou duas vezes por mês. Entretanto, ela manifestou acreditar não ser a escala a maneira mais ideal de organizar tais homenagens, porque as crianças deveriam participar com maior frequência. No seu ponto de vista, a participação deveria ser semanal, pois essa é uma oportunidade de

⁷ O Programa "O CARÁTER CONTA!" é uma parceria entre uma Organização não Governamental (ONG) "Os Companheiros das Américas", da Universidade norte-americana: Virginia State University (4-H), Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais (IEPES), Gerência Regional de Educação (GERED) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Joinville, SC. O principal objetivo é a construção de uma cultura de paz nas escolas da Rede Pública de Ensino por meio da sistematização de valores (respeito, senso de justiça, responsabilidade, zelo, sinceridade e cidadania) nas atividades pedagógicas das escolas envolvidas. Disponível em: <<http://ocaraterconta.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

ensinar os alunos a se portarem socialmente e a aprenderem a cantar o Hino Nacional não só em época de copas do mundo ou em olimpíadas.

Assim, a professora argumenta acerca da necessidade de ser ensinado sobre os motivos da existência das datas comemorativas e da necessidade de se realizar homenagens cívicas com frequência a fim de ensinar às crianças determinados rituais de civismo. Cerri citando Chiozzini e outros autores afirma que,

por mais que questionamos, na atualidade, a educação cívica do passado, a pedagogia da nação através de uma pedagogia da passividade e da obediência, e outros usos do conhecimento histórico para o controle e não para a emancipação social, não se pode fugir da necessidade de uma educação cívica, porque sem ela não há Estado. Isso independe do nome que demos a ela (como formação para a cidadania, em voga hoje, por exemplo). (CERRI apud CHIOZZINI et al. 2007, p. 130).

No PPP da Escola Estadual Arco-íris, nas páginas 185 e 186, há um calendário de atividades cívicas anual, mas que não delimita o tema que será abordado por cada turma, apenas específica, por exemplo, que no mês de agosto haverá a Festa do Folclore. Em 6 de maio de 2010, um dos dias de observação das aulas da professora Gabriela, ocorreu uma homenagem cívica organizada por algumas turmas dos anos iniciais. A classe da professora Gabriela participou somente assistindo às apresentações. Foi cantado o Hino Nacional e houve apresentação de uma música sobre os cuidados com a dengue, dramatização da música *Pindorama*⁸ e *Antigamente*⁹, ambas do grupo Palavra Cantada e

⁸ Música cantada pelo grupo Palavra Cantada, que traz a seguinte letra: Terra à vista!/Pindorama, Pindorama/É o Brasil antes de Cabral/Pindorama, Pindorama/É tão longe de Portugal/Fica além, muito além/Do encontro do mar com o céu/Fica além, muito além/Dos domínios de Dom Manuel/Vera Cruz, Vera Cruz/Quem achou foi Portugal/Vera Cruz, Vera Cruz/Atrás do Monte Pascoal/Bem ali Cabral viu/Dia 22 de abril/Não só viu, descobriu/Toda a terra do Brasil/Pindorama, Pindorama/Mas os índios já estavam aqui/Pindorama, Pindorama/Já falavam tupi-tupi/Só depois, vêm vocês/Que falavam tupi-português/Só depois com vocês/Nossa vida mudou de uma vez/Pero Vaz, Pero Vaz/Disse em uma carta ao rei/Que num altar, sob a cruz/Rezou missa o nosso frei/Mas depois seu Cabral/Foi saindo devagar/Do país tropical/Para as Índias encontrar/Para as índias, para as índias/Mas as índias já estavam aqui/Avisamos: "olha as índias!"/Mas Cabral não entende tupi/Se mudou para o mar/Ver as índias em outro lugar/Deu chabu, deu azar/Muitas naus não puderam voltar/Mas, enfim, desconfio/Não foi nada ocasional/Que Cabral, num desvio/Viu a terra e disse: "Uau!"/Não foi nau, foi navio/Foi um plano imperial/Pra aportar seu navio/Num país monumental/Ao Álvares

apresentação de um *rap* criado pelo 4º ano, sobre a História do descobrimento do Brasil. Essa ocasião envolveu grande parte dos alunos das turmas responsáveis pela homenagem, e os alunos que estavam assistindo às apresentações demonstraram-se bastante interessados. Na escola, havia um palco preparado para o evento, mas a infraestrutura para os alunos assistirem não era suficiente; muitos não conseguiam enxergar, pois estavam em pé nas filas, reduzindo o tempo de concentração deles; contudo, apesar das dificuldades em ver as homenagens, as músicas apresentadas chamaram a atenção dos presentes. Esse aspecto é destacado, pois a homenagem feita na escola despertou o interesse dos alunos; todavia, a interação no ambiente estava limitada em virtude do espaço físico ou, ainda, pela forma como se organizam para assisti-las.

Quando iniciada esta pesquisa em 2009, o PPP da Escola Estadual Sol Poente continha os conceitos essenciais e conteúdos mínimos das disciplinas por série, organizados com base nos PCNs e na PCdeSC. No entanto, é importante destacar que esses conceitos e conteúdos eram quase uma cópia literal do que os PCNs contemplam para o ensino de História. Dando continuidade à pesquisa em 2010, verifiquei que os PPPs da Escola Estadual Sol Poente e da Escola Estadual Arco-íris foram atualizados e o currículo dos anos iniciais foi renovado, visto que a GERED no final de 2009 encaminhou às escolas uma nova proposta de Diretriz Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Anexo C), principalmente para atender à mudança do Ensino Fundamental de nove anos. A diretriz está pautada na PCdeSC, havendo um avanço na organização curricular no sentido de existir um direcionamento mais claro aos professores, pois antes da elaboração dessa diretriz, cada escola realizava da forma que considerava mais apropriado. Entretanto, no período do desenvolvimento desta pesquisa, observei que essa diretriz foi instituída para ser seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental, mas não foram propiciados momentos de estudos e conversas entre os professores para que pudessem compreender como e por que tais conceitos devem ser apropriados pelos alunos.

Cabral/Ao El Rei Dom Manuel/Ao índio do Brasil/E ainda quem me ouviu/Vou dizer, descobri/O Brasil tá inteirinho na voz/Quem quiser vai ouvir/Pindorama tá dentro de nós/Ao Álvares Cabral/Ao El Rei Dom Manuel/Ao índio do Brasil/E ainda quem me ouviu/Vou dizer, vem ouvir/É um país muito sutil/Quem quiser descobrir/Só depois do ano 2000.

⁹ A música *Antigamente* trata sobre a falta que uma boneca sente de sua dona que cresceu.

A “Proposta de Diretriz Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental” não é um documento publicado oficialmente; foi elaborado por equipes de ensino em agosto de 2009, entre os polos das GEREDs da Região Norte de Santa Catarina. Nas palavras introdutórias está clara “a proposta de educar letrando, tendo como pano de fundo a abordagem interdisciplinar considerando que, em uma sociedade letrada, a cultura é marcada pela diversidade de linguagens” (2009, p. 1). Por conter uma abordagem interdisciplinar, preocupa-se em romper a linearidade e a fragmentação do conhecimento, entendendo que a escola é o lugar onde se podem oferecer condições para a interação entre as diferentes linguagens e o desenvolvimento do exercício da cidadania, “residindo aí, o desafio de compreender as questões teóricas na direção de uma prática pedagógica fundamentada na concepção histórico-cultural” (2009, p. 1).

No que se refere à linguagem histórica, a proposta apresenta o seguinte texto:

Os conteúdos da disciplina de História devem possibilitar o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, nas dimensões macro-meso-estruturais e cotidianas. As relações estabelecidas com as demais áreas do currículo favorecem a reavaliação dos valores do mundo contemporâneo, redimensionando o presente em processos contínuos. Como sujeitos da própria história os alunos devem apropriar-se dos conceitos de Tempo, Temporalidade, Tempo/Espaço, Cultura, Memória, Identidade, Ideologia, Imaginário, Relações Sociais, Relações de Poder e Relações Sociais de Produção, inclusive da Cultura Afrodescendente e Indígena (PROPOSTA DE DIRETRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2009, p. 2).

Alguns desses conceitos são familiares para Gabriela, uma vez que foram estudados durante a sua graduação; no entanto, segundo sua visão, o que lhe falta são metodologias para trabalhá-los.

Para Mariana tais conceitos não são familiares. Quando indaguei a respeito, ela respondeu nunca ter ouvido falar neles, pois não teve a disciplina de Fundamentos e Metodologia para o Ensino de História nem cursos de capacitação ao longo dos anos em que está lecionando.

Tratando-se dos planejamentos de aula, pode-se dizer de antemão que, entre o que propõe o plano e a prática efetiva de sala de aula, há uma grande distância. Porém, esses planejamentos, de alguma forma, refletem a imagem do professor.

Os planos de aula do 2º e 3º ano da professora Gabriela, nos dois anos em que ela participou da pesquisa, seguem uma linha de pensamento bastante similar. O objetivo geral para o ensino de História para o 3º ano é “reconhecer as diferentes fontes históricas no resgate da história da sociedade em que se está inserido” (PLANEJAMENTO ANUAL DO 3º ANO DA PROFESSORA GABRIELA, 2009, s/p). Esse programa (Anexo D) está estruturado em formato de quadro, dividido em objetivos, conceitos, conteúdos, estratégias e avaliação. Os objetivos buscam atender aos conteúdos propostos, tais como: a criança como parte da história, linha do tempo, fontes históricas, pré-história, registros da História, pesquisa sobre o passado do bairro com base em fontes orais, escritas e imagens, povos dos sambaquis, cultura (brincadeiras de ontem e de hoje), mitos, lendas, crenças, manifestações e religiosidade, medição do tempo, vivências cotidianas nos grupos de convívio em distintos momentos e espaços, delimitação do bairro, espaços públicos e privados, diferenças culturais, culturas indígenas e afrodescendentes. Nesse planejamento, do mesmo modo, constam as categorias de identidade, memória, relações sociais, tempo e espaço, indicadas na Proposta Curricular de Santa Catarina. O planejamento de curso para o ano de 2010 (Anexo E), como mencionado anteriormente, possui similaridades com o plano do ano anterior (2009), havendo algumas alterações e aproximando-se muito da Diretriz Curricular proposta pela Secretaria de Educação para os anos iniciais.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, em 2001, também havia elaborado um material denominando “Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades¹⁰”. Esse material foi uma produção coletiva de educadores da rede pública de ensino de Santa Catarina e técnicos da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, o qual também serviu de aporte para a construção do planejamento da professora Gabriela.

¹⁰ Esse material foi uma produção coletiva de educadores da rede pública de ensino de Santa Catarina e técnicos da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, em 2001. O documento está fundamentado na Proposta Curricular de Santa Catarina.

O planejamento apresentado pela professora Mariana, em 2009 (Anexo F), previa para o 3º ano o trabalho com as categorias que, em sua maioria, são apontadas na PCdeSC, tais como: tempo, espaço, memória, identidade, relações sociais e relações sociais de produção, além de cultura e ideologia. As duas últimas constam nas “Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades”. Os conteúdos a serem trabalhados nesse ano são: o município e sua história, as cidades, os bairros, problemas da cidade, o campo, zona rural e zona urbana, população do município; relações sociais: governo do município, trânsito, meios de comunicação, serviços públicos; calendário cívico: Dia do Índio, Dia de Tiradentes, Páscoa, Dia do Trabalho, Dia das Mães, Abolição dos Escravos, Corpus Christi, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia do Soldado, Dia da Independência, Dia da Criança, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Meio Ambiente. Entretanto, mesmo havendo todos esses itens, a maioria deles não foi trabalhada durante o ano de 2009. A professora Mariana justificou o fato de não ter trabalhado muito os conteúdos que estavam no plano, pois sentiu dificuldade com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, não recebendo orientações de como trabalhar com a criança que agora se encontra no 3º ano, mas que anteriormente correspondia à 2ª série. Com relação a essa mudança Mariana declara:

Em relação aos nove anos as coisas mudam. Porque não é pra você ficar trabalhando o município como eu estava trabalhando. Então é por isso que eu deixei muito de lado. É para trabalhar o bairro. Eu estava vendo na apostila que veio, é bairro (Entrevista com Mariana, 2009).

Nesse momento, notei que Mariana estava muito presa ao ensino de História visto como estudos sobre a escola, a rua, o bairro, a cidade, que de certa forma é uma indicação da proposta curricular do estado, mas que metodologicamente lhe faltam conhecimentos para trabalhar dentro do que sugere tal proposta, atribuindo sentido à história individual de cada criança com a história local e global. Cabe ressaltar, além disso, que o planejamento de 2009 continha somente a lista de temas a serem trabalhados em sua turma, não discriminando os objetivos, metodologias, estratégias, avaliação e referências bibliográficas.

Em 2010, Mariana trabalhou com os 3º e 4º anos; assim os dois planejamentos foram observados. Havendo dois professores de 3º ano

em sua escola, o planejamento entregue para a direção foi elaborado em uma única versão para ser anexado ao PPP da escola. Sendo assim, a professora Mariana e o professor do outro 3º ano precisaram conciliar suas ideias e entendimentos para a produção do planejamento (Anexo G). No entanto, quando solicitei à professora Mariana esse planejamento, ela justificou que este não está em consonância com o seu pensamento, mas que preferiu deixar assim para não ficar criando atritos com o outro professor. O referido planejamento tem o seguinte objetivo para o ensino de História para o 3º ano:

Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas que a coletividade próxima a sua vivência estabelece com outras localidades, conhecendo os momentos significativos da história local, contextualizados aos da história regional, em uma trajetória sócio-histórica, do passado ao presente, pesquisando diferentes tipos de fontes históricas: filmes, livros, entrevistas, músicas, fotos, entre outras (PLANEJAMENTO ANUAL DO 3º ANO DA PROFESSORA MARIANA, 2010, s/p).

Os conteúdos elencados são complexos, por exemplo: a pré-história, sambaqui, nações indígenas na região, fundação de Joinville, comércio e economia do município e do estado, manifestações artísticas e culturais, Independência do Brasil, José Bonifácio, abolição da escravidão, proclamação da República, imigração, folclore, década de 50: turismo e migração nordestina, entre outros.

O planejamento para o 4º ano (Anexo H), o qual a professora se mostra mais satisfeita por apresentar, tem os seguintes objetivos:

a) Proporcionar ao aluno a compreensão de si próprio como sujeito histórico, constituído pela natureza e sociedade, o que levaria situar-se no tempo e no espaço, bem como perceber, as necessidades e transformações desenvolvidas pelo homem em sua ação. b) Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade. c) Estimular o pensamento crítico, reflexivo sobre o meio em que

vive (PLANEJAMENTO ANUAL DO 4º ANO DA PROFESSORA MARIANA, 2010, s/p).

Os conteúdos a serem trabalhados têm como foco a infância no Brasil. Destaco os seguintes temas: significados da infância no Brasil, os lugares da infância no Brasil, o trabalho infantil, literatura, cinema, música, teatro, televisão, festas brasileiras. É possível ver no Anexo I, que esses são os temas sugeridos pelo livro didático¹¹ adotado pela escola para o 4º ano, em 2010.

A configuração do planejamento de aula entre um ano e outro foi modificada. Enquanto em 2009 o direcionamento do ensino de História ocorria de forma desvinculada da história individual da criança, em 2010 nota-se que há uma maior preocupação em relacionar os estudos históricos ao período em que a criança está vivendo: a infância. É possível observar, igualmente, que o planejamento de aula sofreu alteração com a chegada de novos livros didáticos. Quando indaguei Mariana sobre essas alterações, ela afirmou que os novos livros didáticos influenciaram positivamente o seu planejamento de aula, porque

agora [...] eles estão mostrando a criança que trabalha, eles estão mostrando coisas da realidade, do dia a dia, então eu vejo que melhorou muito. Os livros didáticos melhoraram bastante, não é aquela coisa assim, só perguntinha, perguntinha, apesar de o nosso aluno ter dificuldade pra pensar, para interpretar, principalmente até a 4º, 3º ano, e [...] tem uns que até nos anos finais vão ter dificuldades para interpretar. Mas são alunos que realmente leem imagem. Então eu acho que melhorou muito essa questão do livro, em relação há anos atrás (Entrevista com Mariana, 2010).

O livro “Eu Conto História: infância brasileira”, utilizado no 4º ano pela professora Mariana, tem como eixo temático a Infância. Conforme a avaliação realizada pelos profissionais do Guia Nacional do Livro Didático (2009), essa coleção

é norteada pelo princípio de que a História é uma ciência em processo e, como outras ciências humanas, uma construção social. Identifica de

¹¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Mariana. **Eu Conto História: Infância Brasileira**. História - 4º ano. Curitiba: Base, 2008.

forma coerente a concepção histórica, e essa se revela claramente nos textos e atividades. A proposta de abordar a história como narrativa e de relacionar seu ensino-aprendizagem com o aprender a ler e escrever historicamente apoia-se na adoção de estratégias cognitivas e didáticas para desenvolver as competências de leitura, interpretação e escrita da História. Assim sendo, assume-se, como objetivo das atividades, a construção de argumentações históricas, fundamentadas no uso dos conceitos, de informações e opiniões, a partir das fontes primárias e secundárias (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2009, p. 168).

No mesmo sentido, de acordo com o Guia de livros didáticos, o livro recebe críticas positivas e negativas. Os principais destaques são: o desenvolvimento de competências e habilidades para o pensamento crítico e a integração das atividades aos conteúdos. Alguns problemas, contudo, também são identificados, tais como: uso de fragmentos de textos e alguns muito complexos, solicitações de atividades confusas, as imagens são pouco exploradas, restringindo-se à função de ilustrar o texto principal, sem problematização. No que se refere à análise sobre o Manual do professor, é considerado um material bem produzido e fundamentado, havendo um fio condutor entre os objetivos. No entanto, há uma ressalva sobre o Manual – não proporcionou reflexões fundamentadas sobre a categoria central: a infância.

Entre as críticas negativas e positivas citadas, é fato que o principal suporte utilizado pela professora Mariana com o intuito de buscar conhecimentos para ensinar História em suas turmas é o livro didático. Todavia, é fundamental cuidar com o aspecto de que o livro didático, em diversas vezes, ainda é visto mais como um objeto de disseminação de informações do que divulgador de um saber capaz de auxiliar os alunos em seu processo de domínio de leituras críticas. Cabe, portanto, ao professor buscar selecionar os livros mais adequados aos seus princípios de ensino. De todo modo, segundo Bittencourt (1993, p. 345) “o uso dos manuais pode ser múltiplo, pode instigar a produção de conhecimento e, principalmente, a história do livro didático mostra que ele pode sofrer mutações qualitativas”.

Essas transformações qualitativas são percebidas nas práticas de Mariana, que se sentiu mais atraída pelo ensino de História a partir da configuração contida nos novos livros didáticos recebidos pela sua escola. Ainda que sua prática esteja ligada às orientações expostas nesses materiais, observa-se na professora um novo olhar para o ensino de História.

Com base nos documentos oficiais nacionais e estaduais analisados, objetivando identificar a consonância que há entre eles, os PPPs das escolas e os planejamentos de aula das professoras, observei a existência de um distanciamento entre o que é proposto e o que se efetiva na prática. Enquanto os documentos oficiais possuem uma organização de pensamentos fundamentados em teorias, os documentos construídos pelos profissionais que atuam diariamente no ambiente escolar apresentam dificuldades em serem expostos com clareza e, muitas vezes, são recortes teóricos dos documentos oficiais, havendo uma desarticulação entre o que é proposto como concepção de ensino-aprendizagem com os conteúdos curriculares propostos para a educação básica. Diversas vezes, por faltar momentos para estudos, os planejamentos anuais de aula são realizados sem haver troca entre os pares e sem a devida reflexão a respeito do conteúdo dos programas. Então os planejamentos são entregues para cumprir com o protocolo, afastando-se do papel de sustentar a prática, articulando objetivos, conteúdos e metodologias. Tal aspecto dificultou a realização de uma leitura de como têm sido realizadas as aulas na prática. De toda forma, mostrou que, na maior parte das vezes, no papel há uma sinalização que na prática não é efetivada.

Concordo com as professoras ao identificarem a falta de reuniões de estudos para que o professor possa se apropriar da teoria e ao mesmo tempo intercambiar ideias a respeito do que tem realizado, um colaborando com o outro, objetivando melhorar o ensino e a aprendizagem.

Outro fator a ser ressaltado é que a falta de entendimento da proposta curricular dificulta aos professores compreenderem a mudança do ensino fundamental para nove anos, pois as referidas modificações são decididas por grupos de professores que determinam o destino da educação, não havendo um preparo para que os professores se apropriem dos objetivos com os quais tais alterações foram aprovadas e, conseqüentemente, adaptem-se a elas.

No entanto, para que o professor viva o “processo de formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade,

aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238), ele conta com os seus recursos pessoais, com os quais poderá suportar os custos desse processo. São com tais recursos próprios que o professor irá construindo seus saberes experienciais.

Com esse pensamento em mente, no próximo capítulo, o foco serão as práticas realizadas no cotidiano das professoras entrevistadas.

3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

(TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239)

Como visto no decorrer desta pesquisa, os estudos realizados pelo pesquisador canadense Maurice Tardif (1991; 2000; 2008) mostram que o saber docente não tem origem única, mas que é plural, sendo a prática uma das fontes desse saber. É nessa prática que o professor precisa “mobilizar saberes”, expressão utilizada pelo autor, revelando uma visão da totalidade de ser professor, em que não somente o saber cognitivo é valorizado. A mobilização de saberes transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes.

Tardif (2008, p. 14) enfatiza que o saber dos professores é social pelo fato de

ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende

progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Outra característica importante destacada por Tardif e Raymond (2000) revela que os saberes profissionais são temporais e que, à medida que o tempo passa, as experiências são interiorizadas e reavaliadas, surgindo novas ações. Destarte, os anos de profissão moldam a identidade do professor, assim como a maneira de trabalhar. Nesse aspecto, o social é uma ferramenta de construção gradual da identidade profissional. É nessa perspectiva que o saber do professor é temporal e social.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 232) asseveram que “os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente”, pois, no cotidiano da sala de aula, não é possível prever com exatidão tudo o que ocorrerá; é preciso naturalmente que haja um planejamento, mas este será sempre construído e reconstruído pela prática, por aquilo que foi experimentado. Pois, conforme referido anteriormente, o objeto de trabalho é o ser humano, o qual também influencia na construção dos saberes da experiência. Em consequência, os conhecimentos necessários para a docência

exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 7).

Considerando-se que os saberes dos professores são plurais e que também se constituem na prática, a qual exige selecionar e reelaborar os saberes provenientes da história de vida (mesmo que

inconscientemente), do tempo de escolaridade e da formação profissional, este capítulo será desenvolvido com base nas experiências (ou vivências) das professoras dos anos iniciais que não possuem formação específica em História, mas que (re)criam representações para ensinar essa disciplina em suas aulas.

Pesquisar as representações de professores, a respeito de suas práticas, permite conhecer o sentido que atribuem a elas, possibilitando compreender por que agem de certa maneira ou por que incorporam determinados parâmetros e não outros, viabilizando a proposição de diretrizes passíveis de serem adotadas como suas e de seu grupo (BRAGANÇA e MAURÍCIO, 2008, p. 265).

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido objeto de estudo de pesquisadores preocupados com a formação dos educandos que estão nos primeiros anos de escolarização. No entanto, poucos são os professores que compreendem ou refletem sobre a importância do ensino de História nesse nível de ensino.

A trajetória da História, como disciplina escolar, como já investigado por diversos autores, como por exemplo, Bittencourt (1993, 2008); Fonseca (2006); Micele (2009); Zamboni (2003), possui um histórico claramente identificável, tendo sua origem vinculada à construção da identidade a serviço da nacionalidade. Miranda (2007, p. 83), com base em autores como Decca (1992) e Rusen (2001), diz que o saber sobre a disciplina escolar,

mescla-se não só com distintas formas de reescrita da História, como também com a memória, na medida em que a escola não só congrega memórias sociais como pode funcionar como um importante mecanismo de sua transmissão, incluindo, nesse caso, a reprodução e reatualização permanente de memórias históricas oficiais, às quais têm cabido o ocultamento e silenciamento de várias memórias sociais, e a subtração da consciência a respeito dos direitos sociais essenciais [...]. Cabe, portanto, refletir genericamente a respeito das complexas relações

entre História e memória no interior do espaço escolar, particularmente nos anos iniciais de escolarização, fase em que interagem – em relação aos saberes daquele professor que, na maioria das vezes, não possui uma formação específica – fontes diversas de formação histórica [...] e que, na maior parte dos casos, transcendem os conteúdos escolares e os materiais pedagógicos constituídos especificamente para esse fim (DECCA, 1992; RUSEN, 2001 apud MIRANDA, 2007, p. 83).

Nesse sentido, em meio às singularidades de cada uma das professoras participantes, foram oportunizadas reflexões acerca do caminho que percorre o ensino da História. Tem-se o conhecimento de que o saber escolarizado é apenas uma das possibilidades nos processos de formação histórica, mas que nem sempre é o mais determinante. Em diversos meios de comunicação, está disseminado o conhecimento histórico: jornais, seriados, filmes, *internet*, entre outros.

Das observações das aulas, dos materiais produzidos pelas professoras e pelos alunos e das entrevistas realizadas com as professoras, foram colhidos indícios de como se vêm constituindo os saberes docentes dessa disciplina nos anos iniciais. Nessa linha de pensamento, este capítulo tratará sobre o lugar que a História ensinada ocupa nas práticas docentes dessas professoras.

3.1 A HISTÓRIA ENSINADA: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS

A professora Gabriela recorda que desde criança sempre fazia muitas perguntas, característica que a tem acompanhado até os dias atuais, refletindo em suas práticas como professora. Ela dá muita importância em saber o porquê das coisas, demonstrando muita disposição na busca de conhecimentos, de forma a estimular os seus alunos a refletirem sobre o que vivem e estudam. Nessa linha de pensamento, observa-se uma característica investigadora, pois com certa frequência ela procurava levar aos alunos informações históricas referentes ao tema sobre o qual estava trabalhando. Um exemplo disso foi a atividade realizada no dia 19 de agosto de 2009, que fez parte de um projeto desenvolvido com seus alunos sobre o rio Bom Retiro. Ela explicou que a Mata Atlântica é a vegetação predominante em Joinville

e que as figueiras não fazem parte desse tipo de vegetação; na Avenida Beira-Rio há figueiras que estão com 15 metros de altura e possuem raízes profundas; elas foram plantadas há doze anos e estão prejudicando a tubulação de gás que passa no local, colocando vidas em risco.

Nessa aula, comentou, também, que um aluno da outra turma trouxe uma reportagem sobre a retirada das figueiras, onde constava o nome científico *Ficus Benjamina*, aproveitando para falar que esse nome vem do latim. No encaminhamento dessa aula, diferente de uma postura na qual somente se depositam informações, sem esperar a interação por parte dos alunos, a professora demonstrou preocupação em pesquisar o passado para explicar um problema do presente.

Relativamente a esse projeto, ela também lembrou com seus alunos, enquanto estudavam sobre a vegetação de Joinville, os tipos de árvores que fazem parte da vegetação da cidade. Destacou que a figueira não é uma vegetação de rio e fez algumas interrogações às crianças, tais como: por que os rios ficam perto das cidades? Onde as pessoas se estabeleceram quando vieram colonizar a nossa cidade? Havia rios por perto? Em seguida, comentou acerca da existência de relatos no Arquivo Histórico de Joinville que, em 1857, as pessoas já estavam preocupadas com a poluição, havendo anúncios pedindo para não tomarem banho nos rios, nem jogarem plásticos ou animais mortos, porque aquela água abastecia a cidade.

A forma como a professora Gabriela conduz as aulas, principalmente em forma de perguntas, questionamentos aos alunos favorecem para o entendimento do assunto. Por exemplo, o fato de geralmente um povoado ter iniciado em uma região próxima aos rios. A presença da água é vital para a sobrevivência das pessoas e para o crescimento do povoamento. Nessas aulas, a preocupação com a questão ambiental teve destaque.

Eu acho muito importante o meio ambiente. Hoje em dia, todos os conteúdos deviam estar pautados na educação ambiental, claro que o professor poderia ter suas prioridades, mas deveriam estar pautados na educação ambiental. Porque é onde a gente vive. Se a gente não tiver esse objetivo e esclarecimento, com essas crianças, vai ser difícil o futuro pra eles [...] Então tudo o que eu leio, eu enxergo isso. Acho que a minha cabeça e meus olhos me

guiam para esse lado, sempre tem alguma coisa que a gente se identifica mais (Entrevista com Gabriela, 2010).

Dessa forma, as perguntas, tais como: “*por que agora querem tirar as figueiras dali?*” ou “*por que os colonizadores da nossa cidade foram morar perto dos rios?*”, contribuem para o desenvolvimento de noções históricas, para o reconhecimento de mudanças e de permanências, tanto no passado quanto no presente.

Para que eles entendam o quanto é importante o recurso natural e que da maneira como foi usado naquela época, onde a pessoa não sabia o que estava fazendo, gerou hoje um rio Cachoeira poluído. [...] Hoje a gente tem um conhecimento, sabe muito mais do que sabia antigamente, tem muito mais tecnologia, então podemos estar fazendo de maneira diferente. Eu tenho medo que as coisas aconteçam lá na frente, por isso acho tão importante evidenciar isso pra eles (Entrevista com Gabriela, 2010).

Ao ser indagada para que falasse sobre a importância histórica identificada por ela na reflexão sobre o meio ambiente, ela respondeu:

A importância histórica é porque dali é que tirou a subsistência do povo, né? E que os rios são fundamentais em tudo, em nível de mundo, se a gente vê, a maioria das civilizações cresceu, às margens de rios. E vou dizer assim, a água é fundamental para o ser humano [...] já pensou antigamente como era? Tinha que ir no rio, buscar água, hoje tem encanamento, tem tudo, mas que não era assim antigamente. Então hoje em dia existem outros meios para salvar os rios e por que não se pensar no futuro, ao invés de estar estudando como limpar isso? Então, é nesse sentido (Entrevista com Gabriela, 2010).

Relacionar a História com o tema sobre o meio ambiente, primeiramente, causou-me certo estranhamento, pois, eu buscava saber se a professora Gabriela identificava qual a importância do conhecimento histórico dentro desse tema. Ela deu alguns indícios, inconscientemente, de que tem conhecimento sobre essa relação, mostrando que é importante conhecer o passado para entender presente e, que com esse processo, é possível prever o futuro, no caso do cuidado que é essencial ter com a água e os rios, buscando identificar as

diferenças e semelhanças do uso da água. Porém, Gabriela não conseguiu identificar e denominar quais conceitos históricos estão presentes.

A pergunta inicial dessa conversa era saber se Gabriela sabia qual a raiz de utilizar estratégias de questionamento aos seus alunos, além de explicar a relação de sua prática com o conhecimento histórico. Notei que alguns conceitos históricos fazem parte de sua prática, mas eles parecem estar descolados de uma compreensão histórica, pois seu foco, o seu olhar, o seu interesse, tudo está voltado para outra questão: a educação ambiental. Esse aspecto não é considerado como um alvo para crítica, pois muitas vezes, por falta de aprofundamento no conhecimento científico de História, não se tem consciência do que se está ensinando e o que mais se poderia aprofundar.

Bittencourt (2008) traz contribuições a respeito das relações da História com o meio ambiente. De acordo com a autora, o termo História Ambiental passou a ser utilizado a partir dos anos 1970 por alguns historiadores engajados nos movimentos ambientalistas.

A história ambiental foi-se constituindo basicamente em torno de um objetivo comum: investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens (BITTENCOURT, 2008, p. 259).

Entre diversos temas da história ambiental destacados por Bittencourt (2008, p. 263), um deles tem aproximação com a história cultural: “às imagens construídas pelos homens sobre a natureza e ao modo de esta se incorporar à memória individual e coletiva”. Bittencourt (2008) cita Shama (1996) sobre as reflexões relacionadas à ecologia: “ao longo dos séculos, se formaram hábitos culturais que nos levaram a estabelecer com a natureza uma relação outra que não a de simplesmente esgotá-la até a morte” (SHAMA, 1996, p. 24 apud BITTENCOURT, 2008, 264).

Desse modo, é indubitável que, relacionando esses dois temas, os conceitos históricos podem ser articulados, mas que nem sempre o professor dos anos iniciais está ciente desse processo ou, então, que trabalha de forma aquém do que poderia ser desenvolvido.

As práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História não estão pautadas exclusivamente nos conteúdos que aparecem no programa de ensino, mas estão disseminadas no dia a dia da sala de aula. Assim, enquanto Gabriela realizou uma atividade de geografia sobre as estações do ano para os alunos identificarem em qual delas cada um nasceu, ela aproveitou a oportunidade para fazê-los pensar sobre como era quando eles nasceram, como estava o clima e que tipo de roupa tiveram de usar. Essa é a forma utilizada por Gabriela para ensinar as crianças, com o intuito de fazê-las sentir a aprendizagem como parte da própria vida e preocupando-se com a valorização de suas próprias histórias, fazendo-as pensar sobre o seu tempo passado, trabalhando com categorias de semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, passado e presente.

Um ponto a ser destacado na prática dessa professora é que ela, frequentemente, enfatiza aos alunos que uma disciplina está ligada à outra, pois em um estudo de Geografia se pode trabalhar Ciências, Português e Matemática. A professora fez uma comparação com o estudo das figueiras, o qual se relaciona com Português, Matemática, Geografia, Ciências e História. Na entrevista, a professora se manifestou desta forma:

Se a gente não vê a História como parte integrante da nossa vida, mas vê isso fragmentado: é terrível! É como sempre se está falando: Português, Geografia, Matemática, Ciências, História, tudo, o próprio Ensino Religioso, tudo sempre está junto, porque a vida da gente é um todo, é assim, não tem como separar... É engraçado que eles percebem isso numa disciplina, às vezes eles falam assim: "Ah professora, isso tem a ver com História, isso tem a ver com Geografia". Eles não gostavam de Geografia, aí eu falei pra eles que Geografia é uma coisa muito importante e como tem a ver com a História. Eu falei dos primeiros colonizadores, de quem abriu as estradas e de tudo como foi. E que quem sabe sobre Geografia tem o poder. Muitas pessoas que estiveram envolvidas em guerras eram bons em Geografia e eles venceram por isso, por saber como estaria tal local, tal tempo, vento a favor. Então é História também! Eles acharam isso muito legal, muito fascinante (Entrevista com Gabriela, 2009).

Assim, preocupou-se em não fragmentar o ensino, procurando transmitir a seus alunos que todas as áreas do conhecimento são

importantes, pois todas são partes integrantes da vida de cada um. Dessa maneira, um dos momentos observados em que a professora procurou interagir com diferentes disciplinas para desenvolver um tema foi durante a realização do Projeto sobre o rio Bom Retiro. No mês de abril, ela solicitou aos seus alunos que entrevistassem duas pessoas que já tivessem sido alunos da escola ou que moraram perto do rio Bom Retiro, perguntando a eles como era o rio na época em que eles estudavam. Os entrevistados deveriam ter mais de trinta anos de idade. Tal atividade propõe ao aluno a busca de fontes históricas que não estão somente em documentos escritos. A pergunta, na entrevista, era sobre como era o rio Bom Retiro na época em que o entrevistado estudava nessa escola. Na atividade em questão, foi possível identificar que o trabalho feito pela professora tem aspectos que estão em consonância ao que é proposto nos documentos oficiais e no seu planejamento de aula.

As práticas realizadas por Gabriela vão ao encontro do que afirma Tardif (2000, p. 11):

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “copertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam.

As aulas da professora Mariana, em 2009, quando iniciei esta pesquisa, estavam mais concentradas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. No seu caderno de planejamento e nos cadernos de produção dos alunos, encontrei poucos registros escritos referentes ao ensino de História. Durante a entrevista, quando questionada sobre o conteúdo desenvolvido em História com os alunos, ela respondeu:

Dependendo a série que é pego, a gente trabalha conforme o plano de curso [...]. A História em si, ela é difícil de ser

trabalhada, pela questão de trabalhar tempo, passado! Então as crianças, às vezes, não conseguem nem identificar o que é o ontem e o hoje. Mas a gente trabalha: história do bairro, a gente trabalha a história do município. Nós trabalhamos a história da família. No primeiro ano é trabalhada a história da família, no quarto ano geralmente se trabalha a história de Santa Catarina, que daí entra toda essa questão do tempo. Mas o principal mesmo é a história da família. Então eu procuro trabalhar a História puxando aquilo que a criança tem mais conhecimento, aquilo que mais eles vão entender. Então às vezes vem no plano de curso coisas que a criança não vai entender e eu tento passar para eles de uma forma mais fácil, no dia a dia deles, porque senão, ficar tratando lá de ano e tal, pra eles é muito confuso. Então nós trabalhamos conforme o que tem no plano de curso (Entrevista com Mariana, 2009).

A pergunta feita à Mariana referia-se ao que ela trabalha com sua turma atual; entretanto, sua resposta se generalizou ao que deve ser trabalhado nas etapas dos anos iniciais. Enfatizou ela, que o principal é trabalhar a história da família; mas, nos materiais produzidos pelos alunos em 2009, não há contextualização nesse sentido. De todo modo, ela tem referências sobre o que trabalhar para ensinar História; no entanto, demonstra-se insegura sobre como trabalhar isso no dia a dia com a criança, principalmente por entender que esta tem dificuldade de situar-se no tempo e no espaço.

Bittencourt (2008) faz algumas reflexões que julgo necessárias para esclarecer as especificidades do tempo histórico. A autora assinala as diferenças entre o tempo vivido e o tempo concebido. O tempo vivido é também o tempo biológico, marcado entre o nascimento e a morte do ser humano, evidenciando situações específicas da infância, adolescência e maturidade. Esse tempo é percebido e apreendido pelos diferentes grupos e sociedades. O tempo concebido cujo fim é “tentar controlar o tempo vivido” é organizado e sistematizado por diferentes sociedades (capitalista, indígena, entre outras); portanto, varia de acordo com as culturas e gera relações diferentes com o tempo vivido, a partir do tempo cronológico, tempo astronômico e tempo geológico.

Da mesma maneira, a autora faz referências à psicologia experimental que também se ocupou da noção de tempo a partir do desenvolvimento cognitivo. Os referidos estudos se relacionam à memória, e muitos deles foram acolhidos por educadores. Desse modo, Bittencourt (2008, p. 202) destaca que

Os estudos de Piaget publicados no livro *A noção de tempo na criança* contribuíram para a compreensão de duas visões importantes que têm sido incorporadas pela educação escolar. A primeira delas é a de que o tempo e o espaço constituem um todo indissociável: “*O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento*” (1975, p. 12). A outra corresponde às reflexões sobre o tempo *intuitivo* e o tempo apreendido segundo o pensamento formal, que Piaget denomina de *pensamento operatório* (grifos da autora).

Entre as contribuições da abordagem piagetiana, Bittencourt (2008) assinala que, conforme Piaget é necessária uma “maturação biológica para a compreensão do tempo”. Sendo assim, para compreender o tempo é imprescindível um exercício de “reversibilidade”, ou seja, uma capacidade de remontar “o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos” (Bittencourt, 2008, p. 203).

Nesse aspecto, é possível entender que tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. Conforme estudos de Prats e Santacana (2000) citados por Miranda (2007, p. 80) sobre a disciplina de História, destacam:

Em primeiro lugar, cabe a ela inculcir nos alunos a compreensão dos fatos ocorridos no passado, e situá-los em seu contexto. Para isso, torna-se fundamental a introdução de noções que permitam aos alunos, orientar-se no tempo e compreender a historicidade das ações humanas, e de instrumentos que possam levá-los a procedimentos de explicação, comparação e generalização em relação aos recortes históricos definidos (Apud MIRANDA, 2007, p. 80).

Fica evidente que a noção temporal é indispensável para a aprendizagem de conceitos históricos; entretanto, pesquisas de Oliveira (2005) com crianças de sete a dez anos mostram que a construção da noção de tempo não é meramente cronológica, mas que elas analisam os

acontecimentos mediante sua lógica operatória, ou seja, para as crianças, o “tempo histórico é uma construção causal”, pois “mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo” (OLIVEIRA, 2005, p. 168). Desse modo, as crianças interpretam a história buscando relações de causa e efeito entre os acontecimentos. O texto de Oliveira (2005), “O tempo, a criança e o ensino de História”, aponta para a busca de uma “história crítica, dinâmica, na qual exista espaço para as diferenças de interesses em que o sujeito se perceba como sujeito histórico e procure analisar o presente, buscando respostas mais profundas no passado” (OLIVEIRA, 2005, 169). Ao final a referida autora conclui que

[...] o lugar e a cronologia não são o mais importante, mas importa mais a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e diferentes lugares. Isso constrói a noção de tempo histórico e, conseqüentemente, da História (OLIVEIRA, 2005, p. 170).

Essa breve descrição sobre a noção de tempo histórico da criança e o ensino de História contrasta com a fala de Mariana quando diz que a História é difícil de ser trabalhada pelo fato de se trabalhar com o tempo e o passado. Sobressai-se a ausência do conhecimento acerca da noção temporal da criança por essa professora, característica que não ocorre somente com ela, mas já constatada na pesquisa de Tuma (2005) e de Oliveira (2006).

Uma atividade que Mariana sempre procura desenvolver com seus alunos é o estudo no Arquivo Histórico de Joinville. No entanto, no primeiro ano da pesquisa, ela não conseguiu realizar o que se propôs, pois na época, em virtude da epidemia da Influenza A (H1N1)¹², locais com pouca ventilação e com aglomeração de pessoas foram interditados. Todavia, em 2010 ela voltou a realizar o estudo com as crianças do 4º ano. Perguntei sobre os motivos que a incitam a levar seus alunos a conhecer e estudar o Arquivo Histórico e ela disse o seguinte:

¹² A Influenza A (H1N1) é uma doença respiratória aguda (gripe), causada pelo vírus A (H1N1), podendo ser transmitido de pessoa a pessoa, principalmente por meio da tosse ou do espirro e de contato com secreções respiratórias de pessoas infectadas. Fonte: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=31267. Acesso em: 26 de set. 2010.

Eu acho importante o Arquivo Histórico porque é um lugar que são poucos que conhecem [...] e muitos passam a conhecer. Depois que tem uma certa idade, eles passam a ir lá pesquisar, muitos vão lá com os pais ou até na época da faculdade. Passa-se por ali e não percebe-se que existe o Arquivo. O Museu da Imigração todo mundo conhece, mas o Arquivo Histórico, não. O Arquivo é importante porque são documentos super antigos que eles não tem nem noção de tão antigo que são. Para eles, é bom saber que documentos são guardados. Esse ano o livro didático de história do 4º ano, foi legal porque veio bem a ver com o Arquivo Histórico, veio mostrando que uma certidão de nascimento é muito importante. Que até um boletim escolar é um documento. Deu pra ver que bateu bem com o que eu queria lá no Arquivo, que documento é história, são registros e que são guardados. Então eu acho muito importante levar os alunos no Arquivo Histórico, lógico que o trabalho que eles fazem com os alunos lá é diferente, mas quando você for lá sozinha, tem jornais para fazer uma pesquisa e o atendimento é muito bom. Então é importante para eles saberem dessas coisas, porque eu não tive a oportunidade de saber, os pais não têm condições às vezes de levar ou então nem sabem que existe. É bom a gente levar nesses lugares que eles não conhecem, então foi um trabalho muito positivo, muito positivo (Entrevista com Mariana, 2010).

Quando Mariana diz que não se percebe que existe o Arquivo Histórico, quando se passa em frente a ele, é porque é um local pouco conhecido pelos moradores da cidade. Mesmo estando localizado no centro da cidade, raras vezes houve-se falar em Arquivo Histórico como ponto de referência para se localizar na cidade; além disso, o seu nome está escrito em letreiros que chamam pouca atenção. Um aspecto importante a ser destacado no relato de Mariana é que, mesmo já sendo uma prática utilizada em anos anteriores, o livro didático por ela utilizado deu suporte ao trabalho que ela vem desenvolvendo no Arquivo Histórico de Joinville, explicitando a importância dos documentos. Para Bittencourt (2008, p. 327), “recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador”. Além do mais, Bittencourt (2008, p. 331) ressalta que os documentos

nos anos iniciais devem ser usados com cautela, escolhendo os mais apropriados e que “efetivamente despertem interesse e estejam de acordo com os objetivos específicos dos níveis de escolarização”.

As visitas ao arquivo trazem resultados positivos, na opinião da professora:

Semana passada saiu num jornal e um aluno trouxe esse jornal com a publicação de que há um projeto que estão querendo mudar o nome do Arquivo Histórico, querem passar para o nome de um ex-prefeito. Então eu percebi que nós fomos lá e eles ainda colocam: “Ah, porque isso eu vi lá no Arquivo!” “Ah, porque isso eu aprendi lá”. Até hoje ainda eles conseguem colocar essa questão, eles trazem as curiosidades que eles ouviram (Entrevista com Mariana, 2010).

Para Mariana, ver seus alunos relacionando os acontecimentos que envolvem o Arquivo Histórico demonstra que eles se interessaram por esse assunto e que desde criança já estão tendo conhecimento da existência de um local específico onde podem ser encontrados documentos relativos ao passado de Joinville; em outras palavras, Mariana sente que eles passaram a valorizar algo que se tornou parte dos seus conhecimentos.

As práticas sobre a História ensinada por Gabriela e Mariana, nesse primeiro momento, revelam que ambas procuram realizar um trabalho no qual os conteúdos a serem ensinados façam sentido para o aluno. Ainda que elas não possuam formação em História e que lhes falte suportes metodológicos para trabalhar a História com crianças sob o viés de uma construção histórica, desprendendo-se de um trabalho limitado ao tempo cronológico, as duas, com base em suas práticas, demonstram vontade em querer inovar, mesmo em meio a práticas que ainda permanecem no cotidiano escolar.

3.2 A HISTÓRIA ENSINADA: TRADIÇÃO E PRÁTICAS CONSERVADAS

Além de trabalhar os conhecimentos históricos intercalando com o ensino de outras disciplinas, a professora Gabriela também dedicou o ensino para o Folclore. É muito comum encontrar, na maioria das

escolas, o trabalho com o folclore no dia 22 de agosto, quando ocorre a sua data comemorativa. Como de costume, ao desenvolver essa temática, a professora começou com perguntas, para instigar a reflexão dos alunos sobre as causas históricas do surgimento das lendas: “*O que são superstições? Quem é que corre para desvirar um chinelo que está virado?*”. Entre outros exemplos, ela explicou: “*Isso são superstições [...] Um tempo o sal era tão caro que se derrubasse, falava-se que daria azar. [...] Por isso até hoje se tem essa superstição*”. Após mencionar diferentes exemplos, explicou que as superstições são coisas que as pessoas acreditam, mas que não são reais, depois fez a seguinte pergunta? “*Como surge uma lenda?*” Em seguida, ela mesma respondeu:

“Como as pessoas não tinham carro tinham que ir a cavalo de um lugar a outro e passavam pelos matos. Assim, com suas imaginações, começaram a contar o que viram. Quem ouviu acrescentou suas imaginações com a história que ouviu e assim vai passando de um para outro. Por isso, existem as lendas” (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE GABRIELA, 2009).

Posteriormente, a professora perguntou: “Onde as pessoas mais vivem hoje, na zona urbana ou rural?” Visto que as crianças confirmaram que há mais pessoas na zona urbana, ela complementou: “Então, como as pessoas estão mais nas cidades, começou-se a criar as lendas urbanas” e citou alguns exemplos de lendas urbanas.

A professora utilizou-se de narrativas para explicar o tema sobre folclore e lendas, fazendo perguntas sobre o assunto, que despertam na criança a reflexão a respeito das causas de determinados acontecimentos ou fatos. Além disso, a conversa desenvolvida com seus alunos perpassa por alguns conceitos históricos, quais sejam: permanências e mudanças (o ser humano permanece locomovendo-se de um lugar a outro, mas os meios de transportes mudaram), diferenças e semelhanças (comparando as lendas urbanas e rurais). Destaco que consta no planejamento de aula da professora Gabriela e na “Proposta de Diretriz Curricular para os anos iniciais” (Anexo C) que esse tema está vinculado ao conceito de imaginário, visto que as lendas são criações a partir da imaginação de um povo.

A condução do estudo sobre o folclore, apesar de estar vinculada a um trabalho realizado em uma data específica do ano, é trabalhada

pela professora Gabriela de forma a levar os alunos pensarem a respeito da construção histórica das lendas.

Ao mesmo tempo foram encontradas, em 2009, propostas de ensino com datas comemorativas, como, por exemplo, Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Dia do Índio, as quais já não aparecem no caderno dos alunos em 2010. Além do trabalho com essas datas comemorativas, conhecidas nacionalmente, atividades sobre a história da cidade de Joinville e sobre o hino do município, foram feitas pela professora Gabriela.

Na Figura 1, há um texto que foi trabalhado com o 3º ano¹³ do ensino fundamental, sobre a história da cidade de Joinville, que contém informações sobre o casamento entre os príncipes de Joinville. O texto destaca que a princesa era irmã de D. Pedro II e o príncipe era filho do rei da França e, como presente de casamento, o casal ganhou uma porção de terras às margens do rio Cachoeira. Esse texto não contém informações sobre a vinda dos príncipes para Joinville. Quem ler somente o texto, poderá pensar que tudo ocorreu tranquilamente, e que o casal “viveu feliz para sempre”, sem saber dos interesses que havia por trás desse casamento. No entanto, na segunda entrevista realizada com a professora, ela explicou que trabalha os interesses por detrás do casamento dos príncipes de Joinville, de forma oral ou por meio de dramatização da história, utilizando bonecos com o intuito de trabalhar de forma lúdica. Na continuação do texto, é falado sobre a chegada dos imigrantes europeus, citando o nome da barca que os trouxe até aqui. Também trata sobre o primeiro nome que Joinville recebeu e como a cidade é conhecida. No fim do texto, há uma atividade para casa, solicitando aos alunos para pintar e colorir o texto que aparece na Figura 2; há também uma pergunta sobre o nome do prefeito.

¹³ Relembrando que as crianças do 3º ano, atualmente, estão na faixa de idade de 8 anos. Corresponde a antiga 2ª série.

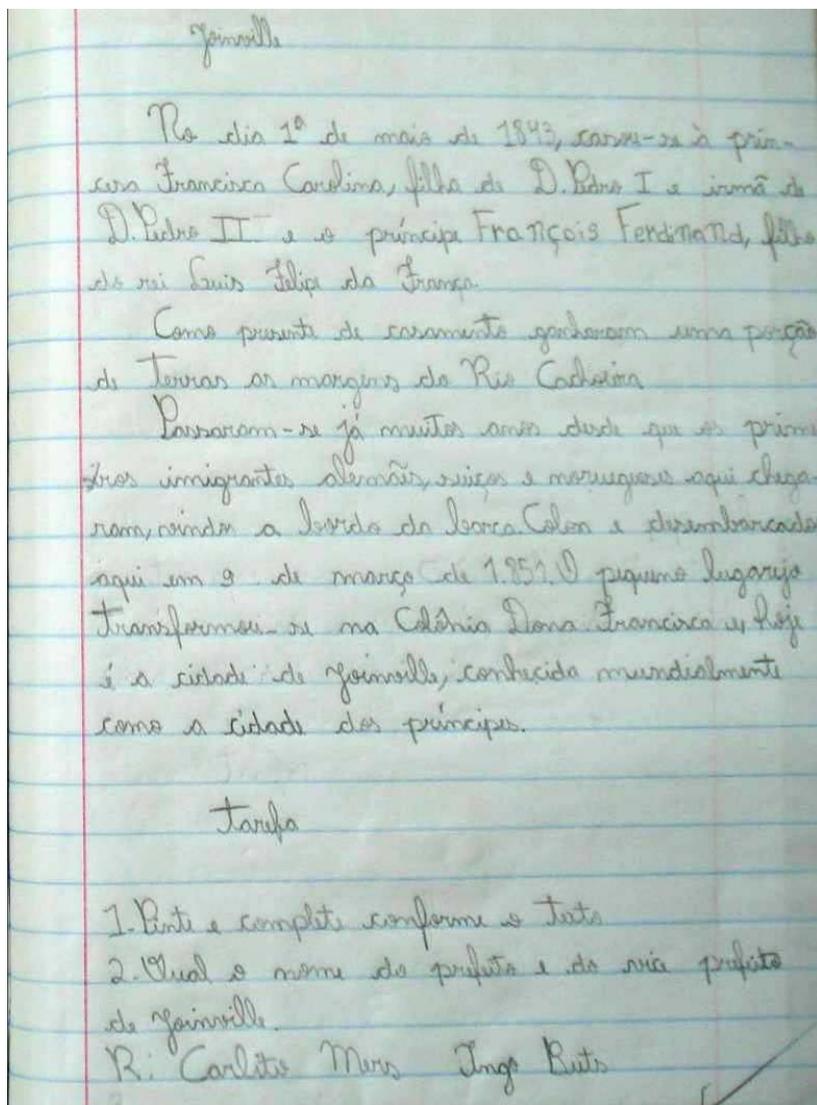


Figura 1 – Texto: História do município de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

Comumente, as escolas joinvillenses iniciam o ano letivo trabalhando sobre a história da cidade, haja vista que o dia de sua fundação é nove de março. Anualmente, os alunos do ensino fundamental, da maioria das escolas de Joinville, estudam textos similares ao que foi trabalhado pela professora Gabriela, e as paredes das escolas são ilustradas com atividades comemorativas a essa data.

A atividade que segue (Figura 2) tem o objetivo de fixar o conteúdo trabalhado no texto sobre a história de Joinville. Para isso, a criança é convidada a preencher os espaços em branco, revendo o texto trabalhado no caderno. As respostas são facilmente encontradas, desde que o aluno já esteja dominando a leitura e a escrita, algo que não fazia parte da realidade de todas as crianças da turma dessa professora. Além disso, mesmo a professora explicando que trabalhava oralmente com seus alunos sobre os interesses do casamento dos príncipes de Joinville, a referida atividade não propiciava aberturas para o aluno refletir sobre o fato. Inclusive, não aparecem registradas perguntas referentes à vinda dos príncipes à Joinville, e sobre o porquê de a cidade ser conhecida como a “Cidade dos Príncipes”.



Figura 2 – Atividade sobre a história de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

Em 2010, a professora trabalhou novamente a história de Joinville; nesse outro momento, porém, o texto da Figura 1 já não aparece nos registros dos alunos e o texto da Figura 2 foi utilizado, mas as crianças recortaram e colaram-no em folhas pautadas, formando um

livro. Nota-se que a professora procura inovar a metodologia utilizada para trabalhar o tema; contudo, nos registros escritos, essa inovação se limita aos recursos utilizados. Não aparecem, nos apontamentos da docente, reflexões a propósito de noções temporais, relacionando as diferenças e semelhanças, permanências e transformações.

Para compreender melhor o trabalho realizado pela professora Gabriela, na segunda entrevista, pedi a ela que explicasse os recursos utilizados na busca de informações acerca do conhecimento histórico para ensinar em suas aulas. A resposta da professora foi esta:

Eu busco, na internet, nos livros, mas um pouco também, eu dou uma adequada à idade, por exemplo, esse ano eu contei a história com a Barbie e com o Ken, usei os bonecos para contar pra eles, daí eu enfeitava mais [...]. Eles [...] não vão esquecer que não foi um casamento de amor. Foi um casamento que tinha um acordo e que tinha um dote em questão, que depois precisava vender para fugir para a Inglaterra. Isso eles não vão esquecer e é o meu objetivo. [...] Eu falei que a Francisca queria uma casa assim, assim, assim. E fizeram. Mas não fizeram o jardim como ela queria e então ela não veio [...] Mas na verdade não deu tempo para aprofundar. Eu falo isso pra essa turma, pra outras turmas a gente vai esclarecendo. [...] Então é bem legal, porque eu já vi criança falando que passaram em frente à praça, que viram a casa que virou museu, porque eles (os príncipes) nunca vieram (Entrevista com Gabriela, 2010).

Aparentemente, as produções encontradas nos cadernos dos alunos exigem pouca reflexão; no entanto, dialogando com ela, percebi que demonstra ter conhecimentos mais amplos, os quais são transmitidos oralmente e que não é possível captar no material produzido.

Por outro lado, em 2009, foram encontrados registros no caderno de aluno em que constam textos sobre as datas históricas comemoradas no mês de abril (Figura 3 e 4). Tais textos, apesar de mostrarem que os índios já estavam aqui quando os portugueses chegaram, passam a ideia de que os indígenas continuam vivendo nas matas. Também apresentam a figura do índio de forma estereotipada, remontando a ideia de que suas atividades são exclusivas da pesca e do uso do arco e flecha, mostrando de forma simplificada os hábitos, costumes e alimentação indígena. Com esses textos, o leitor se apropria de uma história passiva, não provocando reflexões a respeito das resistências na ocupação do Brasil.

Na mesma página, há outro texto, que trata sobre Tiradentes, enfatizando que ele foi um lutador pela liberdade do Brasil. No que concerne a esse documento, há uma pergunta sobre quem foi Tiradentes. É possível observar que a forma como foi trabalhado o texto distancia-se de questões reflexivas, reduzindo-se a perguntas que possuem uma resposta fechada (Figuras 4 e 5).

Joinville, 28 de abril de 2009.

19 de abril — Dia do Índio

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.
Eles vivem nas matas, em grupos chamados tribos.
Suas casas chamam-se ocas. Um conjunto de ocas forma uma taba ou aldeia.

Para caçar e pescar, os índios usam o arco, a flecha e a lança.
Eles se alimentam de frutas, de produtos cultivados, da pesca e da caça.
Os índios gostam de pintar o corpo, de dançar e de fazer festas.
Declame com seus colegas:

Na tribo, eles vivem
comendo raízes,
caçando, pescando
e dançando felizes.

E foram os primeiros
habitantes do Brasil.
Salve o Dia do Índio,
19 de abril!

21 de abril — Dia de Tiradentes

Joaquim José da Silva Xavier, que
foi chamado de Tiradentes, lutou pela
liberdade de nossa Pátria.

O Brasil, na época de Tiradentes,
pertencia a Portugal.

Portugal explorava nossas riquezas
cobrando elevados impostos do povo
brasileiro.

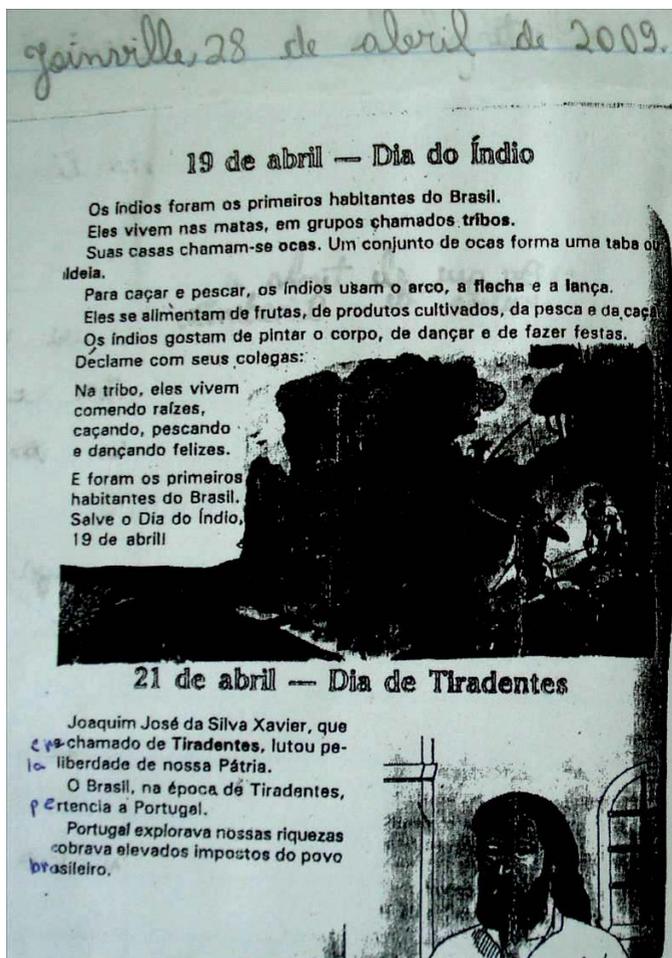


Figura 3 – Texto: Datas históricas no mês de abril. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

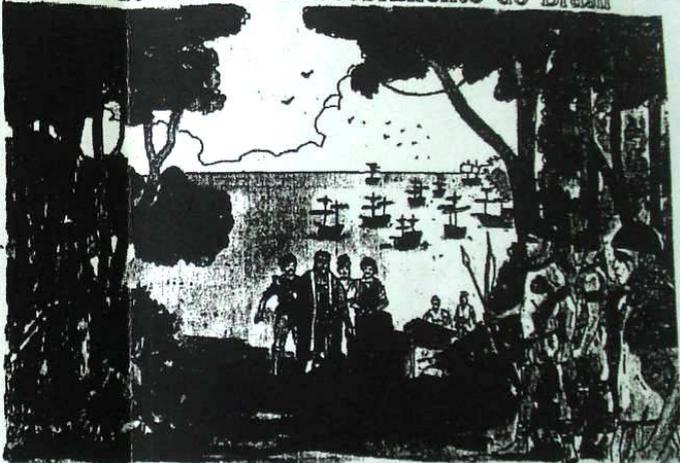
Tiradentes e outras pessoas revoltaram-se contra Portugal, mas a revolta fracassou.
Tiradentes foi enforcado no dia 21 de abril de 1792.

• Responda no caderno:

a) Quem foi Tiradentes? b) Como e quando ele morreu?

c) Por que ele tinha o apelido de Tiradentes?

22 de abril — Descobrimento do Brasil



No ano de 1500 o rei de Portugal mandou uma esquadra com 13 navios fazer uma grande viagem pelo Oceano Atlântico.
O comandante dessa esquadra foi Pedro Álvares Cabral.
No dia 22 de abril de 1500 a esquadra chegou ao Brasil. Os portugueses encontraram os Índios, que já viviam na nossa terra.
O Brasil pertenceu a Portugal durante muitos anos.

• Copie e complete as frases:

a) Quem mandou Cabral fazer a viagem foi * .
b) Quem descobriu o Brasil foi * .
c) O Brasil foi descoberto no dia * .

Figura 4 – Texto: Datas históricas no mês de abril. Professora Gabriela, 3º ano, 2009

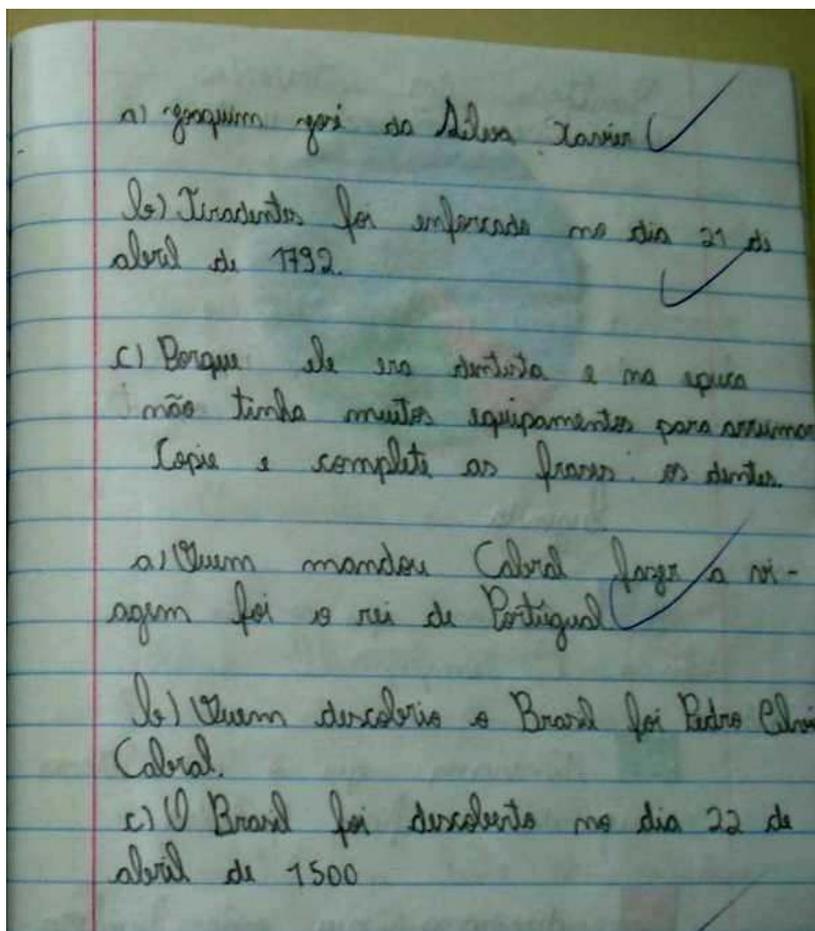


Figura 5 – Perguntas sobre os textos das figuras 3 e 4. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

Ainda na Figura 4, há um texto sobre o Descobrimento do Brasil referindo-se à esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral para uma viagem pelo Oceano Atlântico; fala também sobre as datas desse acontecimento e o que os portugueses encontraram nas terras descobertas. Novamente, as perguntas referentes ao material apresentam as mesmas características dos textos anteriores.

Segundo a professora Gabriela, esses textos foram trabalhados com um intuito mais informativo, ela encontrou-os no material de outro ano e resolveu usá-los. Nota-se que há situações em que o professor insere em seu planejamento determinadas atividades que são cobradas pela equipe pedagógica e de si mesmo, por faltar convicções baseadas em conhecimentos sobre o quê, quando e como trabalhar determinados aspectos históricos, tais como as datas comemorativas. Trago esse aspecto, pois estando eu no lugar de pesquisadora, identifiquei-me com situações similares a essas, já vivenciadas em minhas práticas.

Bragança e Maurício (2008, p. 267), citando Bueno (2006), contribuem trazendo aspectos sobre a formação do professor:

É preciso tempo para incorporar determinados *habitus* às práticas, e isso tem implicações significativas no caso dos professores, pois sua ação pedagógica é marcada pela urgência e improvisação, que são colocadas pelas precárias condições de trabalho. A intuição que orienta suas práticas mobiliza saberes que se consolidam através do *habitus*. A autora enfatiza que a formação do professor começa antes de sua entrada nos cursos de magistério, pois imagens e representações estão enraizadas em experiências da infância ou na convivência com indivíduos da própria escola.

Desse modo, é possível entender que a inserção de determinadas atividades decorrem de certos momentos que necessitam de improvisação, e esses recursos, muitas vezes, são buscados no conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua vida, conhecimentos externos ao aprendido na formação profissional.

Gabriela também relatou que as crianças precisam ter conhecimento sobre o porquê de determinados dias serem feriados, mas que essas reflexões são realizadas mais de forma oral.

Hoje, o educador tem que ver que o dia do índio é todo dia, não é só aquela data. Tem que falar daquela data? Tem que falar porque houve aquela data, tem toda uma questão histórica do porquê da data. Mas não que deva ser comemorada a data. É como a abolição da escravatura, o Dia da Consciência Negra eu acho importante estar falando, mas eu acho importante também, dizer quando foi assinado a Lei e explicar pra eles o que foi. Esse ano eu não consegui

fazer isso com essa turma, porque não dava pra ficar falando ainda com eles, eu senti que não ia surtir muito efeito, tinha outras coisas para trabalhar, para eles compreenderem. Então, em novembro sim, eu vou trabalhar o dia da Consciência Negra. Mas, informalmente durante as aulas, nós já falamos sobre a princesa Isabel e o parentesco com a Francisca Carolina¹⁴. Falei para eles que um dia eu entrei num site e pesquisei. Sempre falaram que a Isabel só foi uma mulher que assinou a abolição por assinar, porque não teve oportunidade, mas eu vi num site uma foto onde ela usava uma flor de camélia e essa flor era o símbolo de quem era abolicionista. Há pouco tempo atrás, também acharam umas cartas endereçadas ao Conde D'Eu, [...] não lembro bem direito pra quem ela falava, mas antes dela assinar a Lei, ela já falava sobre essa vontade. Ela era uma lutadora na época, não só foi um nome no papel (Entrevista com Gabriela, 2009).

Gabriela deixou explícito que determinados conteúdos, para serem trabalhados, precisam de uma maturidade das crianças. Sua fala tem relação ao que Mariana relatou anteriormente, sobre o trabalho com a criança e a dificuldade de trabalhar alguns conceitos a propósito do passado e tempo histórico, visto que o professor entende que a criança possui uma lógica cronológica e não causal (OLIVEIRA, 2005). Além disso, Gabriela deixou claro que acha importante trabalhar sobre o Dia da Consciência Negra, mostrando que procura conhecer a história referente à assinatura da Lei Áurea; no entanto, não teve oportunidade de verificar se ela trabalhou esse tema com seus alunos e, se trabalhou, qual foi a metodologia utilizada.

De um ano para outro, examinando os cadernos dos alunos de Gabriela, já não se encontram propostas de ensino com datas comemorativas, como, Tiradentes, Descobrimento do Brasil e Dia do Índio. Ela justificou que, a respeito dessas datas, explicou oralmente, por essa razão não estão no caderno. Diante dessa mudança, perguntei: O que levou a professora a não registrar no caderno o trabalho com datas comemorativas? Essa modificação de um ano para o outro demonstra que a docente tem dúvidas na realização de atividades

¹⁴ Francisca Carolina era irmã de D. Pedro II e casou-se com o príncipe que viria morar em Joinville, sendo o casal conhecido como príncipes de Joinville.

relativas às datas comemorativas e que exijam a produção escrita e reflexiva da criança?

A professora Mariana também explicou que trabalha as datas comemorativas que considera mais importante, mas evidenciou que o tempo é curto para registrar os porquês dessas datas, por isso utiliza, com maior exclusividade, a oralidade para explicar os motivos da existência das datas comemorativas.

A respeito disso, ela explica:

Geralmente eu trabalho, mas sempre falando, não marcando, escrevendo tudo. Eu explico: “Oh... a data do Dia das Mães surgiu por causa de uma mulher nos Estados Unidos”. Eu trato com eles oralmente, explicando, mas não marcando tudo, até pela questão de tempo, se for pra gente registrar tudo pra eles copiarem, não dá. Então vem a questão também que xérox não se tem, aqueles problemas que a gente já sabe. Então a gente acaba falando mais do que registrando (Entrevista com Mariana, 2009).

Além disso, a professora se queixou da escassez de recursos materiais nas escolas públicas, dificultando o desenvolvimento do ensino. Não tive a oportunidade de presenciar a professora explicando sobre alguma data comemorativa e também não encontrei registradas, nos cadernos dos alunos, atividades relacionadas a esse tema. Mas ela expressou-se deste modo a respeito do assunto:

Do ano passado para esse ano, a questão de datas comemorativas, está se acabando, o ano passado era muito mais presente. Se tinha um feriado, a criança até sabia porque estava havendo um feriado. Hoje não, hoje não tá havendo homenagens cívicas, é muito raro, só fica assim, Dia das Mães, Dias dos Pais, 7 de Setembro, mas outras datas, tá ficando de lado. [...] Eu chego a conversar com eles. Mas ficar passando lá, um monte de datas no quadro, decorar anos, a meu ver, não vai ajudar muito. Você conversa com o aluno: “Feriado tal, o que seria isso?”. Mas não assim como era trabalhado, como quando eu era criança, que eu lembro que era bem trabalhado isso (Entrevista com Mariana, 2010).

Então, perguntei-lhe como visualiza que devam ser realizadas as homenagens cívicas ou como deveria ser ensinado sobre as datas

comemorativas, dado que ela acha importante tais temas. Mariana respondeu:

Na verdade assim, naquela época que eu aprendi as datas, era importante, porque eu fiquei sabendo o porquê do Dia 21 de Abril e o que aconteceu. Porque o 7 de Setembro, o que aconteceu. Mas a forma como era passada, era tudo decorado. E hoje é importante porque você fala, só que com o teu falar, eles já memorizam, não é preciso você ficar em cima daquilo, dois, três dias. Eles conseguem memorizar. Também dá de se trabalhar de formas diferentes, principalmente Dia do Trabalhador. Então é importante trabalhar assim, para eles saberem que existiram essas datas. É importante (Entrevista com Mariana, 2010).

Ela destaca uma diferença do aluno de hoje e do aluno na época em que ela era estudante. Para Mariana, nos dias atuais, o aluno consegue assimilar com mais facilidade o que lhe é explicado, não precisando decorar os assuntos. É nesse sentido que entende que explicar oralmente os motivos da comemoração das datas históricas seja o suficiente. Nota-se certa confusão no discurso dela, pois se mostra contrária à forma como eram decoradas as datas históricas, mas também sente falta das datas comemorativas serem trabalhadas em disciplinas, como Artes, por exemplo. Ao ser questionada se ela gosta de realizar homenagens cívicas, ela respondeu:

Eu gosto de trabalhar sim. Porque é importante pra eles, porque nós quando estudávamos era rigoroso essa questão de data comemorativa, sempre era feito e hoje não, hoje está se perdendo isso. Cada vez menos se trabalha. Até em Artes, algumas vezes a gente dava algumas coisas mimeografadas para eles pintarem, no dia da Árvore, por exemplo. E hoje não se dá mais essas coisas. Em Artes também não se trabalha mais datas comemorativas, pelo menos no nosso plano, no nosso PPP, a professora não trabalha mais datas comemorativas, se nós quisermos, nós trabalhamos em sala. A única data que às vezes ela trabalha é Dia dos Pais e Dia das Mães, fazendo cartão. Fora isso, não! (Entrevista com Mariana, 2009).

Com base nessa fala, ao realizar a segunda entrevista, perguntei a ela se os professores de Artes justificam o motivo de não trabalharem datas comemorativas, no que ela respondeu:

Não, eles não dão justificativas não. A justificativa deles é que eles fizeram uma faculdade, Artes Cênicas, Artes não sei o quê, que não entra a parte de datas comemorativas, então eles dizem: “Ah, porque eu sou formado em Artes, [...] eu não fiz faculdade para trabalhar esse tipo de atividade com datas comemorativas”. Apesar de que, eu acho que isso cabe mais ao professor de sala de aula mesmo. Então, o que você vai trabalhar em História, em Geografia, não tem necessidade para trabalhar em Artes. A não ser quando você tem algum trabalho que seja artesanal. Dia das Mães, Dia dos Pais, Páscoa, para você fazer de repente alguma coisa artesanal, que dá pra você juntar. Mas tem muita coisa que realmente seria mais em sala de aula, não em Artes (Entrevista com Mariana, 2010).

Se na primeira entrevista Mariana falou que as datas comemorativas já não são mais trabalhadas em Artes, como foram em um determinado tempo, na segunda reavalia sua posição, entendendo que realmente não é do domínio do professor de Artes o trabalho com as datas comemorativas. Ela igualmente manifestou seu gosto em trabalhar com homenagens cívicas, entendendo que é uma forma de ensinar a criança a portar-se socialmente, a aprender o Hino, o qual é mais cantado em época de copa ou olimpíadas. Ela disse que é preciso cultivar o patriotismo sempre, não somente nessas ocasiões.

Nos relatos e nas práticas das duas professoras, pude observar que elas entendem que é preciso rever as metodologias utilizadas para se trabalhar as datas comemorativas, porém manifesto que suas dificuldades são decorrentes da falta de formação específica em História e que não são supridas em cursos de formação continuada.

Além disso, diversos fatores influenciam o desenvolvimento das práticas docentes das professoras, resultando em ações muito individuais. Nesse sentido Tardif (2008, p. 263) defende que

[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de

aptidão. [...] Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc.

Nessa diversidade de objetivos que o professor procura atingir, alguns deles ficam limitados, pois é possível identificar algumas atividades realizadas pelas professoras que aparentam ter inovações, tais como palavras cruzadas (Figura 6) que, de certa forma, exigem um raciocínio lógico, mas que na sua essência remontam a exercícios tradicionais, nos quais não há uma proposta reflexiva, restringindo-se a perguntas e respostas, com meras memorizações de informação. A Figura 6 é referente a um teste de História realizado com o 3º ano da professora Gabriela, em que as perguntas estão atreladas a acontecimentos históricos no mês de fevereiro e março (Carnaval e aniversário da fundação de Joinville). Com essa atividade, realizada pela professora, retomo o questionamento levantado anteriormente: Que dúvidas tem o professor dos anos iniciais para realizar atividades escritas e reflexivas para ensinar História?

Aluno: Luana Gadotti Série: 3º 1 22/06/10

TESTE DE HISTÓRIA com consulta

① Complete a cruzada:

1 J O I N V I L L E

2 C O L O N

3 B R A S I L

4 L I N G U A

5 C A R N A V A L

6 C I D A D E

7 L U I S

8 J E C

9 F R A N Ç O I S

10 M A S C A R A S

11 F I O R E S

1. Cidade fundada em 9 de março de 1851
2. Barca que trouxe os primeiros imigrantes de Joinville
3. País onde vivemos
4. Os brasileiros falam a mesma ...
5. Festa Popular brasileira
6. O mesmo que município
7. O primeiro nome do presidente do Brasil
8. Time de futebol joinvilense
9. Nome do príncipe de Joinville
10. Bailes de fizeram sucesso no Carnaval
11. Joinville é conhecida como Cidade das ...

② Quem foram os primeiros imigrantes vindos para Joinville? alemães, suíços e noruegueses

③ Quantos anos nossa cidade comemorou este ano? 158

④ Complete a força:

- a) Barca que trouxe os primeiros imigrantes de Joinville: C O L O N
- b) A princesa Dona Francisca era filha de: D P F D R o I
- c) Nome do príncipe de Joinville: F R A N Ç o i s
- d) Quantos anos nossa cidade comemorou? 1 5 8

Figura 6 – Avaliação: História de Joinville. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

Durante o período de observação das aulas de Mariana, os indícios encontrados sobre o conhecimento histórico ensinado nessa turma estão muitas vezes ligados à disciplina de Geografia, limitando-se ao ensino sobre a localização do município e do aeroporto de Joinville; ao registro de alguns dados históricos sobre o município e suas autoridades; ou sobre o folclore, os quais estão ligados à questão mais informativa, afastando-se do que propõe a PCdeSC, ou seja, interação com o educando. O fato de a professora trazer aspectos do âmbito geográfico para a disciplina de História talvez ocorra por ela, ao iniciar sua carreira no magistério, ter lecionado a disciplina de Geografia para os anos finais do ensino fundamental; além disso, como já assinalado, a formação em contabilidade no ensino médio e a em administração no curso de Pedagogia não contemplaram o ensino de História.

A avaliação realizada pela professora Mariana engloba as disciplinas de Geografia e História (Figura 7), trazendo aspectos em que as questões se restringem aos conteúdos de Geografia, como, por exemplo, população, relevo, cidades limítrofes com Joinville, morro mais alto de Joinville, nome do planeta, do país, da região onde se localiza Santa Catarina, do município, do bairro, do aeroporto de Joinville, dos estados que fazem parte da região Sul do Brasil, das companhias de voo que operam em Joinville. Essas perguntas, não se distanciam da forma como a professora Mariana aprendeu em seu tempo de escolarização, pois não é difícil observar que elas também exigem respostas que os alunos precisaram memorizar, não havendo nenhuma pergunta reflexiva sobre História, já que, o aluno completa com a resposta certa ou errada em cada item, não abrindo oportunidade para ele apresentar suas próprias opiniões.

Liliana (a): Carmem E. Silva data: 13/07/09
 10º Exercício Avaliativo Geografia / História

1) A população aproximada de Joinville é:
 493.102 habitantes
 521.800 habitantes
 493.101 habitantes

2) O que é relevo?
 R: É o conjunto de diferentes formas de relevo que se apresentam na superfície da Terra

3) Marque um X nos municípios que fazem divisa com Joinville:
 São Paulo Araquari
 Joinville do Sul Itajaí
 Campo Alegre Guardamirim
 Despatz Governador Celso Ramos
 Balneário Camboriú São Francisco do Sul

4) Qual o morro mais elevado de Joinville?
 R: Morro do Boa Vista

5) Complete:
 a) Nosso planeta Terra
 b) Brasil é um país
 c) Estamos na região Sul
 d) Três estados fazem parte da região sul, são Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Sul
 e) Nosso município Joinville
 f) Nossa escola localiza-se no bairro Costa e Silva
 g) O aeroporto de Joinville chama-se Luiz Carlos de Lacerda Carneiro de Souza
 h) Nosso estado chama-se Santa Catarina
 i) Joinville tem 2 comarcas, de Joinville e Itaipava
 j) Joinville é a maior cidade do estado de Santa Catarina.

Figura 7 - Avaliação de História e Geografia. Professora Mariana, 3º ano, 2009.

Muitas vezes, pelo fato de as disciplinas de História e Geografia estarem no currículo de 1º ao 5º ano, os docentes realizam avaliações que englobam ambas, mesmo que a tendência seja mais para uma disciplina do que para a outra. Cabe ressaltar que, por um período, o

ensino de História e Geografia fez parte de uma mesma disciplina, os Estudos Sociais¹⁵, intensificado na época da ditadura.

Nem sempre os professores dos anos iniciais conseguem dedicar tempo igual a todas as disciplinas. No caso de Mariana, o fato de ter lecionado a disciplina de Geografia para turmas de 5ª série, no início de sua carreira profissional, tal disciplina teve influência no ensino de História pelo menos até o ano de 2009, pois como ela mesma relatou, em 2010, começou a ter percepções diferentes sobre o ensino de História para os anos iniciais.

Conforme os dados coletados sobre a prática e conhecimentos da professora Mariana, posso inferir que ela sente faltar maior conhecimento sobre o ensino dessa disciplina e que não a satisfaz a forma como vem sendo ensinada. Dessa forma, quando possível, suas práticas procuram se afastar do modelo tradicional de copiar e decorar perguntas para a prova e critica o fato de que o ensino de História, segundo sua visão, ser mal trabalhado nos anos iniciais, entendendo o seguinte a esse respeito:

Há muitos anos se coloca assim: “o importante para o aluno é saber ler, interpretar, saber a matemática para ir pra frente”. Então o professor da primeira já deixa a História de lado, o professor da segunda, mal dá umas pinceladas e aí chega na terceira você também acaba deixando de lado, porque você vai tratar de História e o aluno nem sabe do que você está falando. E assim vai de um ano para o outro e a História é esquecida. E é importante, né? Porque hoje somos aquilo que somos, porque teve uma História e para o aluno gostar de História, ele tem que começar a associar que o que está acontecendo hoje, tem a ver com o passado, porque senão ele também não vai se interessar e, às vezes, isso se torna difícil pra gente. Eu vejo pelo menos, pra colocar em prática é difícil! Porque pra você ficar passando no quadro coisas, eles não vão se interessar. É bem complicado (Entrevista com Mariana, 2009).

¹⁵ A partir dos anos 30 do século passado começaram a surgir as propostas de Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias. O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado nas escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Além disso, a professora demonstrou insatisfação sobre a forma de ensinar História aos seus alunos, dizendo que cursos de formação em História para os anos iniciais raramente se têm. Ela relatou que esses cursos seriam importantes.

A gente deixa de trabalhar, não porque não quer trabalhar, é por falta de conhecimento mesmo. Porque quando nós fazemos uma faculdade de Pedagogia, a gente tem vários conteúdos, mas quando você entra pra trabalhar de 1º ao 5º ano, você, vai se deparar com História, com Geografia, com Ciências, então você tem que procurar entender o conteúdo. E, às vezes, falta alguém pra te orientar, a gente não tem isso. Quem é que dá um curso de História pra nós? (Entrevista com Mariana, 2009).

Por fim, as duas atividades (Figuras 6 e 7) utilizadas para avaliar a aprendizagem do aluno revelam que ensinar História somente pela oralidade não é o suficiente, mas que é preciso de alguma forma medir a aprendizagem discente. No entanto, essas avaliações são realizadas conforme o conhecimento que as professoras possuem, pois, como elas mesmas relataram, faltam-lhes cursos de formação continuada para se apropriarem de metodologias que realmente trabalhem as categorias de identidade, imaginário, tempo e espaço, semelhanças e diferenças, permanências e mudanças e, com base nesses conceitos, sejam realizadas avaliações significativas, nas quais se possa diagnosticar o quanto o aluno consegue refletir sobre a História que lhe é ensinada.

3.3 ARTES DE VIVER, ARTES DE APRENDER: REPRESENTAÇÕES REELABORADAS

No dia a dia, vários fatores influenciam os saberes dos docentes. Observa-se que as professoras são instigadas a refletir quando lhes surge algo que ainda não haviam parado para pensar e demonstram interesse em querer inovar suas práticas. Não obstante,

os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (Giddens, 1987) e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das

condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos (TARDIF, 2000, p. 12).

A professora Mariana justifica a opção feita no encaminhamento das aulas visando explorar a temporalidade histórica.

Porque eu queria que eles vissem que o futuro tem a ver com o passado. Eles gostam muito de contar o que faziam quando eram menores, então eu trabalhei o passado, presente e futuro. Alguns quiseram contar alguma coisa da infância na frente da sala e outros não quiseram. Mas o presente deles foi bem mais fácil para eles contarem. Muitos foram na frente da sala e falaram do presente, o que fazem, o que gostam de fazer. Foi legal porque muitos já sabem mais ou menos o que querem do futuro [...]. Eu perguntei pra eles: “O que você vai ter que fazer pra ser veterinária?” “- Ah... Estudar, gostar de animais”. Eles têm essa visão: depende do presente pra eles terem alguma coisa no futuro. O livro didático também vinha com essa questão do presente, passado e futuro, então eu trabalhei com essa questão [...]. Até porque, no dia da apresentação¹⁶, eu coloquei o trabalho deles ali fora (Figuras 8, 9 e 10¹⁷) e muitos mostraram para os pais ou para os colegas, como é que eles eram quando eram bebezinhos, quando estavam maiores e o que eles pretendiam ser. Foi bem legal esse trabalho com eles, foi bem bom (Entrevista com Mariana, 2010).

¹⁶ A escola promoveu em junho/2010 uma Feira Pedagógica, em que cada turma teve a oportunidade de expor as atividades que foram desenvolvidas em sala.

¹⁷ As imagens que constam nestas figuras foram esmaçadas para proteger a identidade das crianças.



Figura 8 – Painel sobre o presente. Professora Mariana, 3º ano, 2010.



Figura 9 – Painel sobre o passado. Professora Mariana, 3º ano, 2010.



Figura 10 – Painel sobre o futuro. Professora Mariana, 3º ano, 2010.

A professora vibrou ao relatar esse tipo de encaminhamento dado em suas aulas, sentiu a interação com seus alunos, satisfazendo-se com os retornos recebidos. Ela afirmou que tem tentado mudar um pouco a forma como via e ensinava a História anteriormente e disse que dois aspectos influenciaram o seu modo de pensar a História: os livros didáticos novos e a presença da pesquisadora em suas aulas, pois com as perguntas que lhe eram feitas, ela refletia e se questionava. Mariana assim relatou:

O que eu senti foi que com os livros novos que vieram, com as ideias novas que vieram, eu estou procurando mudar um pouco a História. [...] Eu senti que eu tô procurando mais. No início do ano, primeiro eu busco conhecer mais o aluno, então eu não estava muito nessa questão da História. A partir de agora que eu comecei a trabalhar mais a História, até no 3º ano. [...] Eu percebi que a partir da metade do ano eles têm mais interesse pela História e pela Geografia, talvez até teria no início, mas primeiro eu queria conhecer eles melhor e que eles soubessem interpretar, porque não adianta você ficar trabalhando História com a dificuldade que eles vem no início do ano, quando eles não sabem nem o que estão lendo. Então agora que eu tô trabalhando História com eles, tipos de moradia e tal, tem sido muito mais interessante do que se eles tivessem começado desde o início do ano e eu

percebi que eu comecei a mudar por mim própria a forma de ensinar a História. Que eu não tô só no livro, eles trazem figuras, a gente faz um cartaz, eles contam alguma coisa, a gente registra no caderno. Eu estou achando que assim está sendo mais interessante (Entrevista com Mariana, 2010).

As palavras de Mariana mostram que as representações sobre o ensino de História estão sendo reelaboradas com base no uso dos livros didáticos que chegaram à sua escola em 2010, pois até então, ela não via a importância de trabalhar essa disciplina, principalmente com as crianças na faixa etária dos sete e oito anos.

No entanto, é importante ressaltar que o uso e a apropriação do livro didático pelos professores estão relacionados ao sincretismo que Tardif (2000, p. 14) aponta em que “um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática”, pois ele se utiliza de variadas teorias e diferentes técnicas. O cotidiano da sala de aula, que exige do professor atingir diferentes objetivos simultaneamente, é que vai lhe dizer quais são as suas reais necessidades. Nesse sentido, as reelaborações feitas por Mariana não estão diretamente ligadas a uma concepção metodológica pautada no ensino de História, mas nos materiais produzidos por um apanhado de teorias, que se constitui nos livros didáticos para os anos iniciais.

Quanto à presença da pesquisadora em suas aulas, Mariana expressou:

A questão que às vezes você não para pra pensar como a História é importante, às vezes alguém precisa vir e colocar isso pra você, porque quando você vai fazer curso de capacitação, é Matemática, é Português, é Ciências... Eles deixam realmente bastante de lado a História e a Geografia, às vezes você acaba deixando de trabalhar isso, porque você não tem aquela motivação de trabalhar. A partir do ano passado, com a sua presença em sala de aula, eu comecei a ver de uma outra forma a questão da História. Eu pensei realmente, “como a gente deixa de lado, às vezes, a História” [...] “O que faz alguém, querer fazer mestrado, pensando na História?” Uma coisa que pra mim parece, não bobagem, mas uma coisa que não é comum. Aí eu comecei a pensar dessa forma. Pra mim, particularmente mudou bastante, não uma mudança super-radical, mas é uma mudança que quando você me questionava assim: “O que você trabalhou em História em tal coisa?” Ou você colocou assim, “Ah, você trabalhou em Matemática a História dos

números”, coisa que eu nem tinha percebido. Então agora eu sempre procuro puxar uma coisinha ou outra que possa entrar um pouquinho da História. Digamos, vou trabalhar tal assunto, mas dentro tem a História? Então vamos primeiro pesquisar. Eu vou ler livro de tal pessoa, vamos ver a História desse autor. Então eu percebi que tem a ver. E ouvir bastante a História que eles trazem, também é importante. Então eu percebi por mim própria que mudou bastante coisa (Entrevista com Mariana, 2010).

Com base no que Mariana explicitou, é plausível confirmar que os saberes dos professores são plurais, uma vez que, além de originarem de diferentes fontes da história de vida pessoal e escolar e da formação profissional, eles se constroem e se transformam na prática, em que o professor aprende com os seus pares e nas exigências do seu cotidiano escolar. No caso de Mariana, um aspecto que também a fez reelaborar seus saberes foi o contato com a pesquisadora que, mesmo não tendo o objetivo de mudar as práticas referentes à História ensinada nos primeiros anos de escolarização, de alguma forma despertou inquietações nessa professora. Em alguns momentos, Mariana deixou claro que não se preocupava com o ensino de História, tanto que em 2009, nos últimos meses do ano, o caderno de História foi pouco utilizado e outras produções referentes a essa disciplina quase não foram realizadas. Ao ser interrogada sobre as práticas realizadas e a propósito do conhecimento que possuía dessa disciplina, Mariana afirmou que foi instigada a pensar sobre os motivos de alguém pesquisar sobre o referido tema. O resultado que as perguntas lhe oportunizaram foi o despertar do olhar para essa disciplina, fazendo-a buscar saber o que os livros didáticos de História poderiam contribuir no trabalho com essa disciplina em sala de aula.

Com relação às representações elaboradas e reelaboradas pela professora Gabriela, não foi possível observar nenhuma mudança significativa de um ano para o outro. Visto que em seus discursos e práticas ela já tinha um olhar interessado pelo ensino de História, além de alguns conceitos lhe serem familiares.

De todo modo, nas práticas de professores, independente de quais sejam, haverá, de alguma forma, certa distância entre o que é proposto teoricamente e o que é praticado. Pois, como afirmam Sacristán (1998), Fernandez (1998) e Vidal (2005) citados por Franco (2009, p. 237):

Investir diretamente nas condições de trabalho e formação das professoras não significa anular tudo o que elas fazem e sabem, mas sim considerar o que Sacristán e Fernandés, respectivamente, denominam como “o peso da cultura, do costume, das instituições e do pensamento social compartilhado”; “as regras não escritas e as ‘ideologias práticas’ do campo profissional dos professores”. Em outras palavras, os hábitos, os saberes experienciais das professoras que interferem na tradução que elas fazem das prescrições curriculares. É preciso considerar o peso da tradição na produção do sentido que as professoras dão às novas propostas para o ensino de História, não com o olhar preconceituoso que imputa a ela um valor negativo “para acusar o magistério de obstar as alterações propostas pela reforma educativa, atribuindo ao corpo docente [...] a razão do fracasso (da escola) graças ao conservadorismo de sua postura”. “É preciso pensar na tradição como aquele [...] repertório de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar valores e normas de comportamento através da repetição e da continuidade com o passado, mas que asseguram um certo corporativismo e conferem ao magistério um *locus* identitário”.

Para considerar os saberes cotidianos dos professores e para conhecer os mecanismos de como os saberes experienciais são formados, valorizando-os e contribuindo para uma prática mais próxima da teoria e de uma teoria mais próxima da prática, é preciso considerar o que é proposto por Tardif (2000): unir educadores (corpo docente) e pesquisadores (comunidade científica), ou seja, fazer a pesquisa e o ensino trilharem caminhos juntos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é viajar. Viajar é interromper o fluxo contínuo da vida e fazer uma pausa para olhar e sentir de outro modo, sob uma outra lógica temporal.

(MIRANDA, 2007, p. 203)

É certo que quem se propõe a viajar, assim como a pesquisar, para tornar a pesquisa realidade necessita iniciar tendo um ponto de partida. No meu caso, estava visível que o ensino de História é um meio para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, no sentido de levar a pessoa a compreender-se no tempo e no espaço, desde os primeiros anos de escolarização. Com base em um trabalho que explore as relações entre o presente e o passado, o aluno é instigado a se questionar no que concerne às permanências e mudanças, diferenças e semelhanças que ocorrem em sua proximidade, podendo ampliar seu olhar à medida que vai amadurecendo.

No entanto, o ensino de História com crianças, sob as perspectivas de uma proposta reflexiva e questionadora, depende das inquietações que professores dos anos iniciais possuem ou então das oportunidades de serem tocados, instigados a pensar acerca do ensino de História nessa etapa de escolaridade. Infelizmente essas qualidades nem sempre estão presentes nos docentes dos anos iniciais, ou em muitos casos, quando fazem parte, estão um pouco adormecidas, necessitando serem despertadas.

Esta pesquisa, ao se propor examinar os saberes de duas professoras, tomou como foco o que elas compreendem sobre História e como a ensinam. Uma vez que essas professoras dos anos iniciais não têm formação específica em História, busquei, em vários âmbitos de suas vidas (história de vida pessoal e profissional), indícios sobre como foram formando-se os saberes, resultando em suas práticas em sala de aula.

Desse modo, para conhecer as histórias de vida dessas docentes, foi necessário que elas se dispusessem a narrar suas memórias. Assim sendo, fui compondo o retrato desta pesquisa com base nas lembranças recriadas pelas entrevistadas e minhas interpretações foram completando a imagem. Nesse processo, fui identificando meu papel singular como pesquisadora, pois as experiências relatadas pelas professoras também passaram por um “filtro”, em que trabalhei com fragmentos de suas

vidas que se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, conhecer a história de vida pessoal e escolar de ambas foi fundamental para compreender a ampliação de seus saberes. Além disso, a metodologia da história oral foi essencial para minha aproximação com as entrevistadas.

Cabe destacar que os resultados obtidos nesta pesquisa não se generalizam aos saberes de todas as professoras dos anos iniciais; obviamente, há situações identificadas em diversas escolas.

Inicialmente, identificar os motivos que levaram essas professoras a optarem por seguir a carreira do magistério nem sempre é tão óbvio quanto parece. A ideia de que o profissional que é professor tem a vontade de lecionar desde criança, não é uma regra comprovada nesta pesquisa. Uma das professoras não teve uma infância que despertasse o desejo por seguir essa profissão, uma vez que, em sua época de escolaridade, possuía muitas dificuldades de aprendizagem; contudo, seus relatos mostraram que desde criança sempre foi muito inquieta e questionadora, um diferencial importante para o profissional da educação.

As memórias sobre o ensino de História nos anos iniciais são difíceis de serem recordadas pelas professoras, lembrando-se vagamente de alguns personagens históricos, mas, como diz a professora Mariana, não tem certeza se recorda ou se por ser algo visto constantemente ficou impresso em suas memórias. Nos anos finais do próprio ensino fundamental, as duas professoras apresentaram a mesma visão de História, muita cópia no caderno e a necessidade de decorar para realizar as provas. Nessa linha de pensamento, dois aspectos importantes foram encontrados: o primeiro é o trabalho com personagens históricos, herança fortemente impressa no ensino de História no Brasil desde o início da criação dessa disciplina, com o objetivo de fortalecer uma identidade nacional. O segundo aspecto é a ligação que se faz sobre o ensino de História com cópias de textos a serem memorizados. Relacionando esses aspectos aos saberes experienciais das duas professoras, verifico que Gabriela entende que as datas históricas devem ser trabalhadas com as crianças, já que elas precisam saber o porquê da existência dessas datas; consequentemente, ela procura passar esses conhecimentos por intermédio da oralidade. Mariana também relatou que trabalha com datas históricas só oralmente; além disso, em 2009, ressaltou que o ensino de História era quase inexistente no seu planejamento de aulas. As referências que tinha sobre essa disciplina eram cópia e memorização, entendendo que se fosse para trabalhar dessa forma, preferia não trabalhar.

Os saberes dos professores formados na universidade são os que deveriam dar suporte à prática dos docentes. Porém, nem sempre ocorre assim. Mesmo Gabriela possuindo uma formação a propósito do ensino de História nos anos iniciais, onde pôde ter contato com conceitos essenciais a serem trabalhados, entendendo que todos somos parte da História, relatou que possui dificuldades na apropriação de metodologias para trabalhar com as crianças os conhecimentos históricos. No caso de Mariana, a formação universitária não contemplou o ensino de História, já que o seu curso de Pedagogia era com habilitação em administração escolar, não havendo na grade curricular a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História. Para suprir a falta dessa formação específica, a principal fonte de pesquisa de Mariana são os livros didáticos.

As escolas possuem uma grande dificuldade na realização de reuniões de estudos, porque o calendário escolar contempla de forma insuficiente os dias para encontros pedagógicos, havendo uma desvalorização da dedicação do tempo para os professores estudarem, contrário ao que os documentos oficiais propõem. Além da carência de estudo na própria escola, as professoras relatam que nunca participaram de cursos sobre o ensino de História para os anos iniciais, mas que consideram importante que ocorram, pois, como afirma Mariana, muitas vezes, ela deixa de trabalhar História com as crianças, por faltar conhecimento de como fazer, além de não haver grande cobrança a essa disciplina, como acontece com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, é preciso um olhar atento aos cursos de formação continuada, cuidando com a imaginação de que estes suprirão a carência na formação sobre o ensino de História nos anos iniciais, visto que, muitas vezes, os programas dos cursos de formação continuada em diferentes áreas, “não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 221), permanecendo a dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar.

No âmbito dos saberes experienciais, observo que a cultura pessoal e os valores pertencentes a cada professor estão refletidos em suas práticas. Gabriela apoia-se no trabalho com projetos, possibilitando a interdisciplinaridade e oportunizando uma constante busca de conhecimentos, pois o trabalho com projetos necessita de conhecimentos específicos e, para colocar isso em prática, é necessário realizar pesquisas. Assim, Gabriela encontrou na pesquisa um modo de

reciclar seu conhecimento. No caso de Mariana, pouco identifiquei sobre o ensino de História com suas turmas e não é difícil constatar que a falta de formação para o trabalho com o ensino de História nos anos iniciais, implica a ausência de práticas relativas ao conhecimento histórico.

Apesar de o ensino de História não ocorrer exclusivamente com base em datas comemorativas, elas se encontram presentes no cotidiano das escolas envolvidas nesta averiguação. No entanto, elas ainda não são trabalhadas somente com o intuito de oportunizar à criança o conhecimento de o porquê determinadas datas foram criadas, pois ao entrar em contato com algumas atividades avaliativas, encontrei exercícios que exigem memorização.

Entretanto, no decorrer desta pesquisa, notei que muitas reflexões foram feitas pelas professoras, à proporção que elas eram convidadas a responder sobre suas práticas, e isso ocasionou algumas mudanças de postura no segundo ano da pesquisa. Esse fato é visível, pois determinadas atividades, como, por exemplo, textos sobre datas comemorativas e avaliações com perguntas e respostas não estavam mais presentes na produção dos alunos, no primeiro semestre de 2010.

Enfim, retomo o relato da professora Mariana:

A partir do ano passado, com a sua presença em sala de aula, eu comecei a ver de uma outra forma a questão da História. Eu pensei realmente, “como a gente deixa de lado, às vezes, a História” [...] “O que faz alguém, querer fazer mestrado, pensando na História?” Uma coisa que pra mim parece, não bobagem, mas uma coisa que não é comum. Aí eu comecei a pensar dessa forma, então, pra mim, particularmente mudou bastante (Entrevista com Mariana, 2009).

Desse modo, constatei a necessidade da aproximação entre pesquisadores e professores, pois com tal contato, são criadas oportunidades para o professor refletir suas práticas com base nas perguntas que lhes são feitas. Muitas vezes, tais reflexões não ocorrem porque no cotidiano escolar há muita cobrança do que deve ser realizado em termos de conteúdos, mas pouca reflexão sobre como e por que é preciso realizar.

Nesta pesquisa, o fato de alguém ir simplesmente perguntar, questionar sobre como ocorre o ensino de História nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental pôde gerar reflexões e, até mesmo, um ensaio para algumas mudanças, nas práticas da professora Mariana. Essa

alteração constatada, mesmo que pequena e em curto período de pesquisa, faz-me vislumbrar que o estudo e a formação continuada, interagindo teoria e prática, prevendo acompanhamento sistemático das práticas dos docentes, poderá realizar efetivas transformações na qualidade do ensino. São esses ensaios que fazem as professoras renovar o conjunto de procedimentos docentes, ou seja, as artes de viver e de aprender com o vivido em suas trajetórias singulares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 55-69.

ATAÍDE, Yara Dulce de. História oral e a construção da história de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006, p. 313 - 323.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP: São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS, 2008, p. 253 - 271.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010/História**. Brasília: MEC/SEE, 2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC/SEE, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 3. ed. Brasília: MEC/SEE, 2001.

CHIOZZINI, D.F.; MESQUITA, I.M.; TUMA, M.M. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007, p. 103-145.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. 260 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

JOINVILLE. Gerência Regional de Educação. **Proposta de Diretriz Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental**. Joinville, [s.n.] 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRN; São Paulo, PAULUS, 2008, p. 285–299.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada**. São Paulo: UNESP, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

_____. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 272 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2006.

OTTO, Clarícia. Ensinar História: experiência e sentido. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Estágios**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, v. 1, p. 25-39.

_____. O ensino de história nos primeiros anos de escolarização: produzir e mediar conhecimentos. In: CARVALHO, Diana Carvalho; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BORTOLOTTI, Nelita. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin; Florianópolis: FAPEU, 2009, p. 167 – 185.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. In: **Projeto História**. São Paulo, PUC/SP, nº 14, 1997, p. 7-24.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Dar a palavra a... tomar a palavra de... In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 125 – 143.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991, n. 4, p. 215 – 233.

_____. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, dez. 2000.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. 312 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2005.

VIEIRA, Ricardo. As histórias de vida como instrumento de investigação e (auto)formação de professores, imigrantes e idosos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRN; São Paulo, PAULUS, 2008, p. 223 – 241.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC-SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos CEDES**. Campinas, 2003. vol. 23, n. 61, p. 367-377.

SITES CONSULTADOS:

O CARÁTER CONTA. Disponível em:

<<http://ocaraterconta.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

RECREIO MONITORADO. Disponível em:

<http://www.jornaltribuna.com.br/geral.php?id_materia=7323>. Acesso em 29 set. 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em:

<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=31267>. Acesso em: 26 de set. 2010.

OUTRAS FONTES:

Entrevista com Mariana. Joinville, 09 de Outubro de 2009. Concedida à Marilane Schatzmann.

Entrevista com Mariana . Joinville, 21 de Junho de 2010. Concedida à Marilane Schatzmann.

Entrevista com Gabriela. Joinville, 31 de Agosto de 2009. Concedida à Marilane Schatzmann.

Entrevista com Gabriela. Joinville, 11 de Junho de 2010. Concedida à Marilane Schatzmann.

Plano de Curso Anual. Professora Mariana, 3º ano, 2009.

Plano de Curso Anual. Professora Mariana, 3º ano, 2010.

Plano de Curso Anual. Professora Mariana, 4º ano, 2010.

Plano de Curso Anual. Professora Gabriela, 3º ano, 2009.

Plano de Curso Anual. Professora Gabriela, 2º ano, 2010.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Sol Poente, 2008.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Sol Poente, 2010.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Arco-íris, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA II

1. ORIGEM FAMILIAR

- Quando e onde nasceu.
- Nacionalidade dos pais.
- Profissão e a escolaridade dos pais.
- Quantos irmãos tem.
- Onde passou a infância.
- Rotinas que havia na vida familiar, durante a infância.
- Pessoas que marcaram a primeira infância.
- Profissões exercidas na família.

2. ESCOLARIDADE

2.1 Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Frequentou pré-escola.
- Onde cursou. (Cidade, público ou privado, outras informações).
- Escolas em que estudou.
- Rotinas que gostava ou não.
- Momentos marcantes.
- Referências positivas e negativas de colegas e/ou professores.
- Impressões sobre as atividades extraclasse daquele tempo.
- Houve alguma mudança marcante na transição de um nível para outro.
- Lembranças que possui (tristes ou alegres), relacionadas ou não ao tempo escolar.

2.2 Ensino Médio

- Onde cursou. Público ou Privado. Profissionalizante.
- Mudanças marcantes no tipo de escola.
- Expectativas frustradas ou reforçadas.
- Perspectiva profissional que possuía no ensino médio.
- Rotinas marcantes.
- Professores marcantes.

2.3 Curso Superior

- Onde cursou. Público ou Privado.
- Lembranças que fizeram decidir por esse curso.

- Mudança de curso.
- Realizou o vestibular. Como foi a experiência.
- Mudanças que sentiu quando ingressou no Ensino Superior.
- Lembranças desse tempo que são sentidas com mais prazer ou desprazer.

3. DECISÃO PROFISSIONAL

- Quando se descobriu como professora.
- Quando decidiu ser professora.
- Como foi tomar essa opção. Referências.
- Recordações de modelo de professor negativo ou positivo.
- Se possui algum ideal de professor, de onde vem.
- Professores na família.

4. HISTÓRIA DE VIDA

- Casamento/filhos
- Religião
- Organização temporal familiar

5. PROJETO PROFISSIONAL

- Pós-Graduação cursada. Onde, quando, em quê. Motivo dessa escolha.
- Quando iniciou a carreira profissional.
- Escolas que já trabalhou. Privada ou pública.
- Realização de concurso. Diferenças que sente entre ser professora contratada ou concursada.
- Outras funções exercidas fora da sala de aula.
- Tempo de trabalhou com: 1º, 2º, 3º e 4º ano.
- Turma com as quais mais se identifica e o por quê.
- Primeira escola onde atuou. Cidade. Bairro. Nível socioeconômico.
- Condições atuais de trabalho. Comparação com as anteriores.
- Situação profissional atual.
- Perspectivas que tem para o futuro profissional.
- Experiência escolar marcante.
- Metodologias que utiliza para ensinar. Mudanças houve.
- Relação com os colegas de trabalho.
- Condições de trabalho em sua escola.
- Opinião sobre a condição do professor no sistema público.
- Teoria que identifica como sustentação da sua prática.
- Domínio sobre referenciais teóricos.
- Observa esse domínio nos colegas de trabalho.

- Implicações de mudança que pretende para seus alunos por meio de suas ações.
- Sente segurança quando avalia seus alunos. Critérios utilizados.

6. REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

- Disciplinas com as quais mais se identifica. Por quê.
- Recursos utilizados para realizar o planejamento de aula.
- Conceito de educação e escola.
- Houve algum professor de História marcante.
- Conceito de História.
- Referência de algum teórico para trabalhar História.
- Conceitos que considera essenciais para trabalhar História com as crianças. Por quê.
- Comparação entre a concepção de História da escola em que frequentou com a atual.

7. ASPECTOS DIVERSOS

- Perguntas realizadas com base nas dúvidas geradas quanto aos documentos da escola e aos materiais produzidos pelos alunos.

ANEXO B
SUMÁRIO DO CADERNO PEDAGÓGICO UTILIZADO NA
DISCIPLINA DE CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO
ENSINO DE HISTÓRIA I, NO CURSO DE PEDAGOGIA À
DISTÂNCIA (UDESC/2003)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I AS DIFERENTES CULTURAS E SOCIEDADES.....	
Seção I	Pensando a História e a Prática Pedagógica: as diferenças culturais.....
	17
Seção II	A Sociedade: diferentes formas de vida, de escolas e de famílias.....
	28
CAPÍTULO II DIFERENTES TEXTOS, SONS, IMAGENS E FALAS CONTANDO AS HISTÓRIAS.....	
Seção I	Trabalhando com as fontes históricas.....
	41
Seção II	Datas comemorativas ou momentos reflexivos.....
	56
CAPÍTULO III DIFERENTES TEMPOS E MEMÓRIAS.....	
Seção I	Tempo de plantar, tempo de colher, tempo cronometrado, tempo controlado.....
	63
Seção II	Memória: arquivo das experiências humanas.....
	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

ANEXO C
PROPOSTA DE DIRETRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS
INICIAIS, ELABORADA PELA 23ª GERED DE SANTA
CATARINA (2009)

1. Palavras Introdutórias

Viver, conviver e inserir-se na sociedade contemporânea, centrada cada vez mais na escrita, faz-se necessário ir além da apropriação do código escrito. Torna-se imperioso exercer práticas sociais de leitura e escrita que emergem como exigência, dos diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, toma corpo e espaço, na escola, a proposta de educar letrando, tendo como pano de fundo a abordagem interdisciplinar considerando que, em uma sociedade letrada, a cultura é marcada pela diversidade de linguagens.

Na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 28) “compreender o sentido dessas diferentes linguagens nas práticas sociais é condição para o desenvolvimento do exercício da cidadania [...] e a escola, constitui-se o lócus propício a esta interação”, residindo aí o desafio de compreender as questões teóricas na direção de uma prática pedagógica fundamentada na concepção histórico-cultural, uma vez que seu conteúdo é a língua em uso e os gêneros discursivos, então, como o objeto do processo de ensino aprendizagem.

Reafirmando-se a concepção histórico-cultural, as demandas de leituras e escrita com as quais as crianças se deparam no seu cotidiano, requerem conhecimentos específicos da língua portuguesa e das demais linguagens que ampliam as funções psicológicas superiores, dando condições para o aprendizado, não só da língua escrita, como também das diferentes formas de representação (na matemática, na geografia, na história, nas ciências e nas artes) (PROPOSTA CURRICULAR, SC p. 41).

Portanto, na organização do planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, a proposição de atividade de aprendizagem rompe com a linearidade e a fragmentação do conhecimento, e privilegia a abordagem

interdisciplinar, para garantir, as relações possíveis entre as diferentes áreas do saber e, as respectivas disciplinas, que fundamentam e constituem a matriz curricular de referência.

Ainda, cabe ressaltar que, para não perder de vista a identidade definidora da educação da Rede Pública Estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina e as produções dela decorrentes, são consideradas como mapas que possibilitam, além de traçar a rota, vislumbrar os pontos de ancoragem, respeitados os princípios da educação nacional e o estabelecido como base comum e as devidas adaptações para as crianças deficientes incluídas no ensino regular.

Linguagem Histórica

Os conteúdos da disciplina de História devem possibilitar o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, nas dimensões macro-meso-estruturais e cotidianas. As relações estabelecidas com as demais áreas do currículo favorecem a reavaliação dos valores do mundo contemporâneo, redimensionando o presente em processos contínuos. Como sujeitos da própria história os alunos devem apropriar-se dos conceitos de Tempo, Temporalidade, Tempo/Espaço, Cultura, Memória, Identidade, Ideologia, Imaginário, Relações Sociais, Relações de Poder e Relações Sociais de Produção, inclusive da Cultura Afrodescendente e Indígena.

LEGENDA*		
I	Introduzir	Introduzir os conteúdos articulados aos conceitos essenciais, a partir do repertório da criança.
R	Retomar	A cada etapa é necessário adotar procedimentos de revisão dos conceitos, que se julga, já apropriados, para dar continuidade ao processo de aprendizagem.
TS	Trabalhar Sistematicamente	Ordenar as atividades de aprendizagem que contemplem todas as indicações de apropriação nos quadros de referência, ampliando o significado do conceito.
C	Consolidar	Firmar as competências e as habilidades construídas.

* De acordo como Caderno I – Pró-letramento, MEC/Brasil, 2007, p. 15.

QUADRO 5: LINGUAGEM HISTÓRICA

CONHECIMENTO		PROCEDIMENTOS	ATITUDES	SÉRIES				
CONCEITOS/CONTEÚDOS				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
IDENTIDADE E MEMÓRIA	Auto-identificação o Valores Mentalidade	Identificação de: Relações, papéis, funções de grupos e instituições (origens, gênero, costumes e transformações). - Diferentes instituições, profissões, divisão de trabalho. - Narrativa como referência e resgate histórico. - Fontes orais e escritas.	- Compreensão do seu papel como sujeito histórico e a construção de sua identidade pessoal e social	I	I R	I R T S	I R T S	T S C
IMAGINÁRIO		- Mitos Crenças, lendas, manifestações e religiosidade.	- Valorização da herança cultural	I	I R	I R T S	I R T S	T S C
TEMPO E ESPAÇO	Cronologia Tempo Histórico, Circular e Diacrônico Espaço vivido e produzido	Medição do tempo - Diferentes medidas de tempo - Vivências em diferentes momentos e espaços públicos e privados - Tempos desconhecidos (passado/presente) - Fontes Documentais	- Interlocução entre dimensões dos simultâneos tempos históricos.	I	I R	I R R T S	I R R T S	T S C
CULTURA E RELAÇÕES SOCIAIS	Organização da Sociedade e Relações Sociais	Transformações e significados das sociedades (formas de organização, governo, códigos, normas...), Produções e expressões culturais. Manifestações, conflitos sociais e relações de classe e gênero.	- Contextualização dos acontecimentos na dinâmica das relações sociais e aplicação no seu cotidiano. Entendimento do uso da tecnologia como mediadora das relações sociais.	I	I R	I R T S	I R T S	T S C

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____, **Proposta Curricular: estudos temáticos**. Florianópolis, IOESC, 2005.

_____, **Diretriz 3: organização da prática escolar na educação básica**. Florianópolis, 2001.

_____, **Secretaria de Estado da Educação e do Desporto**. Currículo: ensino religioso. Florianópolis: SED, 2001.

BRASIL, Ministério da educação. **Pró-letramento**. Caderno I. MEC/Brasil, 2007.

ANEXO D
PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA (3º ANO/2009)
PROFESSORA GABRIELA

PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA

Objetivo Geral: Reconhecer as diferentes fontes históricas no resgate da história da sociedade em que se está inserido.

Objetivos	Conceitos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que somos parte integrante da história. - Reconhecer alguns aspectos da pré-história. - Identificar os diferentes tipos de registros da história. - Conhecer informações que identificam sítios arqueológicos no bairro. - Conhecer os mitos, lendas, crenças, manifestações e religiosidade do bairro. - Identificar as diferentes medidas do tempo. - Reconhecer como acontece a vivência 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Memória - Imaginário - Tempo e espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu faço parte da história. - Viajando pela história (linha do tempo). - Fontes históricas. - A pré-história - Registro da história - Descobrimo o passado do nosso bairro (fontes orais e escritas, imagens, documentários, museus). - Povos dos sambaquis. - Cultura (brincadeiras de ontem, hoje e sempre). - Mitos, lendas, crenças, manifestações e religiosidade. - Medição do tempo. - Vivência cotidiana nos grupos de convívio em diferentes momentos e espaços: na escola, trabalho, coletividade, lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Linha do tempo - Ilustrações / desenhos - Gravuras - Fotografias - Pesquisas com pessoas influentes do bairro - Documentários - entrevistas - Brincadeiras - Passeios pelo bairro / museu de sambaqui - Recortes e colagens - Textos diversos - Histórias - Calendário - Ano, década, século, milênio. - Relatório - Filmes - DVD - Cartazes - Trabalhos individuais e de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação quanto à participação de trabalhos orais e escritos. - Participação e interesse nas pesquisas e entrevistas realizadas. - Criatividade e clareza nas atividades. - Exposição de trabalhos - Participação nos trabalhos coletivos.

<u>Objetivos</u>	<u>Conceitos</u>	<u>Conteúdos</u>	<u>Estratégias</u>	<u>Avaliação</u>
<p>cotidiana nos grupos de convívio em diferentes momentos e espaços.</p> <p>- Perceber a existência de diferenças culturais na sociedade em que vivemos.</p> <p>- Reconhecer aspectos da cultura indígena.</p> <p>- Reconhecer aspectos da cultura afros descendente.</p>	<p>- Cultura e relações sociais.</p>	<p>- Delimitação do bairro</p> <p>- Espaços públicos e privados.</p> <p>- Diferenças culturais</p> <p>- Aspectos da cultura indígena</p> <p>- Aspectos da cultura afros descendente.</p>		

ANEXO E
PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA (2º ANO/2010)
PROFESSORA GABRIELA

OBJETIVO GERAL:

- Ampliar a capacidade de observação do mundo que o circunda, relacionando fatos passados como geradores de fatos presentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar alguns tipos de documentos históricos e fontes de informações, discernindo suas funções.
- Estabelecer diferenças entre seu modo de vida e o de diferentes comunidades estudadas.
- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Conhecer e valorizar a cultura indígena e Afro-brasileira.
- Conhecer como administrar o dinheiro público.

CONCEITOS ESSENCIAIS	CONTEÚDOS
IDENTIDADE	Grupos, funções, papéis sociais, origens, gênero, costumes e transformações. Diferentes instituições, profissões, divisão de trabalho. Autoidentificação e dos membros de relações mais próximas.
MEMÓRIA	Narrativas (passado/ presente do Bairro): Fontes orais e escritas, imagens, filmes, documentários, museus. Cultura (folguedos, vestimentas, alimentos, músicas, danças, jogos, artesanato, língua...).
IMAGINÁRIO	Mitos, Lendas, Crenças, Manifestações e Religiosidade.
TEMPO e ESPAÇO	Diferentes medidas de tempo Medição do tempo Vivências cotidianas (regulação) nos grupos de convívio em diferentes momentos e espaços: na escola, trabalho, coletividade, lazer... Delimitação da comunidade e do Bairro - espaços públicos e privados.
CULTURA E RELAÇÕES SOCIAIS	Produções e expressões culturais da comunidade, localidade...

	Manifestações, conflitos...
--	-----------------------------

BIBLIOGRAFIA

Ensino Fundamental de 9 anos.

Caderno PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).
PROLER

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília FNDE, ESTAÇÃO GRÁFICA, 2006.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. MEC. Brasília. 2007.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Matemática. MEC. Brasília. 2007.

SANTA CATARINA, Proposta Curricular, Florianópolis: COGEN, 1998.

_____, Proposta Curricular: estudos temáticos, Florianópolis, IOESC, 2005.

_____, Diretrizes3: organização da prática escolar na educação básica, Florianópolis, 2001.

ANEXO F
PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA (3º ano/2009)
PROFESSORA MARIANA

História

- Tempo
- Espaço
- Cultura
- Memória
- Identidade
- Ideologia
- Relações Sociais
- Relações sociais de produção

- O município
- O município e sua história
- As cidades
- Os bairros da cidade
- Bairro onde você mora
- Problemas da cidade
- O campo
- Zona rural e zona urbana
- População do município
- REAÇÕES SOCIAIS
- Governo do município
- Cuidados com o trânsito
- Meios de comunicação
- Serviços públicos
- CALENDÁRIO CÍVICO
- Dia do Índio
- Dia de Tiradentes
- Páscoa
- Dia do trabalho
- Dia das mães
- Abolição dos escravos
- Corpus Christi
- Festa junina
- Dia dos pais
- Dia do soldado
- Independência: 7 de setembro
- Dia da criança
- Proclamação República
- Dia da Bandeira
- Meio ambiente
- O trabalho

ANEXO G
PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA (3º ano/2010)
PROFESSORA MARIANA

OBJETIVO GERAL/DISCIPLINAS

3ª Série

OBJETIVO GERAL

Língua Portuguesa

Utilizar a língua oral e escrita para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando, considerando e respeitando os diferentes níveis de expressão veiculados no sistema de comunicação, escrevendo níveis textos com coesão e coerência, respeitando o sistema de pontuação e ortografia convencional, buscando as informações necessárias para a compreensão da língua na elaboração e produção de textos (orais e escritos), considerando características dos gêneros literários, revisando os próprios textos e valorizando a leitura como fonte de fruição estética, entretenimento e cultura, e a escrita, como registro de oralidade.

Matemática

Ampliar o significado do número natural e construir o significado do número racional a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando códigos numéricos, contagens, medidas, geometria e o significado das operações fundamentais, por meio de situações do cotidiano.

História

Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas que a coletividade próxima a sua vivência estabelece com outras localidades, conhecendo os momentos significativos na história local, contextualizados aos da história regional, em uma trajetória sócio-histórica, do passado ao presente, pesquisando diferentes tipos de fontes históricas: filmes, livros, entrevistas, músicas, fotos, entre outras.

Geografia

Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições, situando-se no município de Joinville/SC.

Ciências

Ampliar os conhecimentos relativos à organização funcional do ambiente por meio do estudo das relações dos elementos constituintes, especialmente o solo e a água, buscando a compreensão da dinâmica ambiental. Identificar fenômenos e outros

componentes ambientais, suas interações, estabelecendo relações que expliquem alguns fenômenos. Verificar como se dá a ocupação humana dos ambientes e os modos como o solo, o ar, a água e os alimentos são aproveitados mediante o desenvolvimento de técnicas. Compreender e utilizar os conhecimentos relativos à saúde.

Ensino Religioso

Observar as relações entre o homem e a realidade (valores, ética e cultura) e apreciar o próximo à imagem e semelhança de Deus.

HISTÓRIA (1º BIMESTRE)

Objetivos específicos:

Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das relações pessoais e grupais. Enfatizar o respeito mútuo, a solidariedade, a justiça e o diálogo, perante as opiniões dos colegas de classe. Explorar a realidade local anterior à chegada dos europeus. Identificar os primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas. Discutir a relação índios x portugueses. Identificar as expedições como meio que os portugueses empregaram para conhecer e explorar as terras descobertas. Conhecer a história da origem do município de Joinville e o seu fundador.

Conteúdos:

A necessidade das regras para se viver em grupo (combinados gerais).

A pré-história.

Homens de Sambaqui.

As nações indígenas que habitavam a região e o planalto.

A chegada dos portugueses em terras brasileiras.

A fundação da cidade de Joinville.

HISTÓRIA (2º BIMESTRE)

Objetivos específicos:

Explorar a realidade da cidade de Joinville, seu papel administrativo, econômico e seu crescimento urbanístico. Reconhecer a indústria como fator de desenvolvimento. Reconhecer alguns dados históricos sobre figuras importantes em nossa cidade e estado. Conhecer as atividades comerciais da cidade e estado. Identificar transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.

Conteúdos

Elevação do desenvolvimento econômico da cidade de Joinville e estado.

Identificar os fatores econômicos da cidade e estado.

O comércio na cidade e estado.

Manifestações artísticas e culturais: (danças, costumes e alimentação).

HISTÓRIA (3º BIMESTRE)

Objetivos específicos:

Caracterizar o papel político e a importância da Independência do Brasil. Perceber a relação entre o patriarcal da Independência. Reconhecer o movimento abolicionista e republicano. Compreender a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Identificar os principais grupos imigrantes e as influências culturais

transmitidas à população. Conhecer as principais manifestações folclóricas de Joinville e estado. Contextualizar o deslocamento de grupos de imigrantes, seu modo de vida e sua inserção nas atividades econômicas.

Conteúdos:

A Independência do Brasil

Dom Pedro I

José Bonifácio

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

A Imigração.

A substituição do trabalho escravo e a importância dos imigrantes na formação da população Catarinense.

Folclore dos Santos.

Lendas, músicas, brincadeiras, comidas típicas, festas e outros.

HISTÓRIA (4º BIMESTRE)

Objetivos específicos:

Analisar a construção da trajetória dos movimentos de libertação da expressão e da organização político-econômica. Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos, as transformações socioculturais, são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, ainda não usufruídos por todos os seres humanos e, dentro das possibilidades, empenhar-se em democratizá-las. Compreender o crescimento urbano da cidade vinculado a expansão turística e a importância da mão-de-obra. Situar os principais acontecimentos políticos, sociais, econômicos e culturais atuais. Identificar a participação de grupos catarinenses que lutavam no passado, por suas causas políticas, sociais, culturais, étnicas, religiosas e econômicas. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Conteúdos:

Santa Catarina e século XX.

A defesa dos direitos dos trabalhadores: o sindicalismo.

Expansão urbana da cidade: construção dos canais, transportes, comunicação, serviço públicos, comércio, surgimento de novos bairros.

Década de 50: turismo e migração nordestina.

Santa Catarina: atualidades.

Cultura catarinense (teatro, grandes construções, pontos turísticos, personalidades, vultos santistas).

Roteiro histórico de Santa Catarina.

ANEXO H
PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA (4º ANO/2010)
PROFESSORA MARIANA

OBJETIVO GERAL

- Utilizar as diferentes linguagens – verbais, matemáticas, gráficas plásticas e corporais – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivos, físicas, cognitivas, éticas, de inter-relação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e a saúde coletiva.
- Saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

HISTÓRIA

◇ **OBJETIVOS:**

- **Proporcionar ao aluno a compreensão de si próprio como sujeito histórico, constituído pela natureza e sociedade, o que levaria situar-se no tempo e no espaço, bem como perceber, as necessidades e transformações desenvolvidas pelo homem em sua ação;**
- **Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.**
- **Estimular o pensamento crítico, reflexivo sobre o meio em que vive.**

◇ CONTEÚDOS:

- A infância no Brasil:
 - Significados da Infância no Brasil;
 - Crianças no Brasil;
 - Os lugares da infância no Brasil.

- A participação das crianças na vida brasileira:
 - Infância e literatura no Brasil;
 - Cinema e criança no Brasil;
 - Música e criança no Brasil;
 - Teatro e televisão no Brasil;
 - A Infância e as festas brasileiras.

ESTRATÉGIAS

- Conversas informais e dirigidas;
- Narração de histórias e fatos do cotidiano;
- Exploração de exercícios e fatos do cotidiano;
- Leitura silenciosa, oral e compartilhada;
- Leitura em grupo;
- Utilização de ditados em matemática e português;
- História em quadrinhos;
- Música;
- Dramatizações;
- Escritas e leitura das palavras e números;
- Utilização de materiais didáticos;
- Realização de atividades das próprias crianças;
- Situações problemas orais e emprego de material concreto para conceituar as operações;
- Leitura dos números;
- Confecção de relógio;
- Letreiros;
- Realização de experimentos para comprovar o que estudou;
- Recorte e colagens;
- Vídeos educativos;
- Ficha de leitura;
- Estudo de campo.

ANEXO I
SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA
PROFESSORA MARIANA (ESCOLA ESTADUAL SOL
POENTE)

<h2>SUMÁRIO</h2>	
Apresentação.....	5
Capítulo 1 – A infância no Brasil.....	7
1. Significados da Infância no Brasil	8
2. Crianças no Brasil.....	22
3. Os lugares da infância no Brasil.....	28
Capítulo 2 – A criança e o mundo do trabalho no Brasil.....	37
1. O trabalho infantil no Brasil.....	38
2. Histórias do trabalho infantil no Brasil.....	46
Capítulo 3 – A participação das crianças na vida brasileira.....	53
1. Criança, participação e cidadania.....	54
2. Problemas e reivindicações da infância no Brasil.....	63
Capítulo 4 – A infância e a cultura no Brasil.....	69
1. Infância e literatura no Brasil.....	70
2. Cinema e criança no Brasil.....	79
3. Música e criança no Brasil.....	87
4. Teatro e televisão para crianças no Brasil.....	94
5. A infância e as festas brasileiras.....	102

Fonte: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Mariana. **Eu Conto História: Infância Brasileira. História - 4º ano.** Curitiba: Base Editora, 2008.