

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL - UNIJUÍ**

VALSENIO GAELZER

**PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:
HISTÓRIAS CONTADAS E HISTÓRIAS VIVIDAS**

Ijuí

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VALSENIO GAELZER

**PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:
HISTÓRIAS CONTADAS E HISTÓRIAS VIVIDAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Dr. Paulo Afonso Zarth

Ijuí

2006

Aos meus pais Ilmo Gaelzer e Elvira Froese Gaelzer pelo afeto,
carinho, amor, esperança, fé, amizade, diálogo e humildade como
vivência diária para aprender em todos os momentos da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do programa de Mestrado Educação nas Ciências, que contribuíram com seus conhecimentos, experiências e vivências possibilitando momentos de trocas, debates, contribuições e aprofundamentos.

Ao professor orientador Paulo Afonso Zarth, pelos questionamentos, confiança, apoio, tranquilidade e liberdade partilhada durante a pesquisa e ao mesmo tempo com o seu olhar criterioso conseguiu estabelecer um diálogo esperançoso, sincero e amigo.

Aos meus colegas da turma de 2004, que compartilharam juntamente comigo momentos de trocas, vivências e diálogos que marcaram o curto espaço de tempo.

Às professoras entrevistadas, pelo tempo dedicado para concretizar essa pesquisa, pois suas histórias contadas proporcionaram momentos especiais nesta caminhada e mostraram que sempre existem possibilidades na educação.

À SETREM – Sociedade Educacional Três de Maio pelo auxílio financeiro proporcionado pelo FQD – Fundo de Qualificação Docente, e por acreditar no meu trabalho desempenhado ao longo da trajetória na instituição.

Aos meus pais e irmãos, que sempre tem me apoiado no percurso de formação desde menino.

À Vejane, irmã e amiga, companheira de todas as horas, pelas suas palavras sinceras e amigas que me fortaleceram nesta caminhada.

À Naíma, pelos momentos de trocas, companheirismo, compreensão, esmero, otimismo, escuta e apoio incansável.

À Leoni, mãe de meus filhos, e seu pai, in memórian, o Sr. Willy Schieffelbein, que contribuíram muito no meu percurso de formação.

Aos meus queridos e amados filhos, Alexandre Henrique Gaelzer e Alexander Fernando Gaelzer, que com seus olhares de curiosidade, felicidade, amor e paciência, fizeram-me cada vez mais pai.

A todos os professores, que me auxiliaram e apostaram ao longo do meu percurso de formação e que partilharam momentos de alegria, esperança, vitórias e desafios.

RESUMO

As construções feitas nesta pesquisa trazem as práticas pedagógicas do ensino de História nas séries iniciais, tendo as narrativas autobiográficas como caminho metodológico. Como eixo central desta pesquisa procuro compreender o fazer educativo das professoras, buscando elucidar o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes. Para constituição deste trabalho entrevistei sete professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais que atuam nas escolas públicas estaduais do município de Três de Maio. Foi o momento em que busquei dialogar com as professoras, privilegiando a voz de pessoas comuns e ao mesmo tempo percebi que se sentiram valorizadas ao poderem participar da pesquisa, contribuindo com sua trajetória de formação e suas experiências de vida. Todas elas esperavam com muito entusiasmo os nossos encontros sejam para as entrevistas ou do retorno das transcrições. Foram momentos lindos que serviram como exercício de reflexão de seus percursos de formação. O trabalho está dividido em duas partes: a primeira está voltada aos pressupostos da ciência histórica, com ênfase à constituição da disciplina de história no Brasil, destacando a sua função de criar uma *identidade nacional*. Além disso, a aproximação de alguns elementos da historiografia com a concepção freireana, tendo a realidade local como elemento básico. A segunda parte especifica o processo, como se desenvolveram as entrevistas, ressaltando aspectos teóricos da história oral de vida e principalmente as narrativas autobiográficas como aspecto metodológico para rediscussão das práticas do ensino de História nas séries iniciais. Tal aspecto enfatizou o percurso de formação das professoras, analisando alguns recortes das narrativas das entrevistadas, bem como a interpretação de suas práticas. As narrativas destacaram, no percurso de formação, os constantes obstáculos superados pelas professoras e a oportunidade de ter as lembranças e a rememoração como processo formativo. Nas práticas atuais demonstraram a sua preocupação com a realidade local além da intencionalidade de ruptura com as práticas tradicionais, bem como o comprometimento com o cotidiano de suas escolas destacando a realidade local.

Palavras-chave: ensino, história, séries iniciais, práticas pedagógicas, realidade local e diálogo.

ABSTRACT

The constructions made in this research approach the pedagogic practices of history teaching in elementary schools having autobiographical narratives as a methodological path. As the core of this research, I seek to understand the teacher's educational procedures, seeking to elucidate what is taught, how it is taught and the temporary theoretical constructions which support teaching practices. In order to constitute this paper, I interviewed seven elementary school teachers who teach in state public schools located in Três de Maio, State of Rio Grande do Sul, Brazil. I took this opportunity to talk to them, and thus, they had the privilege of having their voices heard highlighting the voices of common people and, at the same time, I perceived that they felt themselves valued because they could participate in this research contributing with their background formation and their experiences of life. The participants looked forward to the meetings, not only because of the interviews, but also to return their transcriptions. These significant meetings served to make them reflect on their educational background. This paper is divided into two parts: the first one approaches the presuppositions of historic science emphasizing the constitution of the discipline of history in Brazil, highlighting its function of creating a national identity. Besides, the approach of some elements of historiography focusing the freirean conception, having the local reality as the basic element. The second part approaches the process through which the interviews were developed, emphasizing the theoretical aspects of the oral history of life and mainly the autobiographical narratives as a methodological aspect to hold new discussions about history teaching practices in elementary school. Such aspect emphasized the teacher's formation journey, analyzing some parts of the narratives from the interviews, as well as the interpretation of their practices. These narratives emphasized the constant obstacles these professionals overcame during their formation journey and the opportunity they had to use their remembrances as a formation process. In their current practices, they showed their concerns over the local reality, as well as the intentional rupture with traditional practices, and also with the commitment to the quotidian of their schools, highlighting the local reality.

Key words: history teaching in elementary school, pedagogical practices, local reality, dialogue.

LISTA DE ABREVIATURAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

ISEB – Instituto Social de Estudos Sociais

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MEC-Usaid – Ministério da Educação e *United States Agency*

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SETREM – Sociedade Educacional de Três de Maio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Roteiro de perguntas das entrevistas

ANEXO B: Quadro da idade das entrevistadas e formação de nível médio e graduação

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ABREVIATURAS.....	8
LISTA DE ANEXOS	9
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CAMINHOS HISTORIOGRÁFICOS, CONCEPÇÕES E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	23
1.1 Introdução.....	23
1.1.1 Contemporaneidade Brasileira do Ensino de História como Ciência.....	24
1.1.2 O ensino de História no Brasil e sua constituição nas escolas	27
1.1.3 O ensino de História na década de 70	38
1.1.4 O Ensino de História após os anos 80	40
1.1.5 O ensino de História: concepções, práticas docentes e políticas públicas.....	45

1.2 Orientações metodológicas e pedagógicas para o ensino de História	49
1.2.1 Elementos metodológicos, pedagógicos e orientações oficiais.....	49
1.2.2 Elementos metodológicos e pedagógicos nos PCNs.	55
1.2.3 Princípios e Diretrizes Para a Educação Pública Estadual: uma proposta alternativa na educação pública do Rio Grande do Sul	60
1.2.4 Práticas pedagógicas e suas possibilidades de reflexões:	69
CAPÍTULO II – PERCURSOS DE FORMAÇÃO	90
2.1 Introdução.....	90
2.2 Narrativas biográficas: o caminho da pesquisa	91
2.3 Formação das professoras: histórias de vida e trajetória escolar nas séries iniciais...	103
2.3.1 Lugar onde moravam as professoras	104
2.3.2 A infância: familiares, amigos e religiosidade	105
2.3.3 Os primeiros passos da vida escolar	108
2.3.4 Superando limites e lacunas das políticas públicas de educação.....	114
2.4 Lembranças e reflexões da trajetória de formação	118
2.4.1 Lembranças das práticas enquanto alunas do curso de magistério.....	120
2.4.2 Lembranças teóricas e práticas enquanto acadêmicas.....	126
2.5 A constituição do ser professora nas práticas do cotidiano escolar atual.....	133
2.5.1 Práticas do ensino de História como possibilidades de análise da realidade local	137
2.5.2 Tempo e Espaço, Local e Global no cotidiano das professoras	143
2.5.3 Releitura da realidade local: possibilidades de autonomia, identidade, cidadania, diálogo e solidariedade.....	152
2.5.4 Práticas do ensino de História: silêncios, reflexões e possibilidades	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....173

REFERÊNCIAS185

INTRODUÇÃO

Educar exige uma atitude de respeito e comprometimento em todas as dimensões da realidade local. Como professor tenho percebido, no meu percurso de formação, alguns questionamentos relacionados ao ato de educar que me inquietam constantemente. Esta pesquisa possibilitará ampliar a discussão na educação e ajudar no meu processo formativo, trazendo reflexões e perspectivas de rupturas pedagógicas.

Vejo o cotidiano escolar como possibilidade constante de pesquisa, tendo os olhares, as dúvidas, os sonhos, as vitórias, as derrotas, os sorrisos, as lágrimas, os conteúdos, as teorias e as buscas como aspectos importantes para responder aos anseios da ação educativa do ensino de história.

Ao dialogar com colegas da escola, onde atuo, percebo que os teóricos são raramente mencionados. Mesmo nas reuniões pedagógicas estes são raras vezes comentados. Se não bastassem essas dúvidas do cotidiano escolar do Ensino Fundamental, Médio e de Graduação, também me angustia a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio, enquanto professor de extensão da faculdade. Na formação continuada dos professores de escolas públicas e privada sinto a quase total ausência no que se refere à lembrança e utilização de teóricos de formação pedagógica e do ensino de história.

O objeto central desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas do ensino de história nas séries iniciais¹, elucidando o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes. A construção do trabalho está composta em dois capítulos, de modo que ambos se dão de forma interligada. O primeiro aborda os pressupostos da historiografia contemporânea brasileira, a constituição da disciplina de história e orientações metodológicas, bem como a reflexão e conceitos que integram as práticas. O segundo capítulo se dá mediante a reflexão do percurso de formação das professoras e tem as narrativas para interpretar as práticas do ensino de história nas séries iniciais. Os elementos da historiografia, discutidos no capítulo I, são necessários para poder interpretar as narrativas que revelam o percurso de formação das professoras e discussão de suas práticas.

A realização da pesquisa implicou em opções de referenciais teóricas e metodológicas que norteassem o percurso do trabalho, bem como a reflexão. Ao mesmo tempo, havia uma necessidade por uma opção de pesquisa de campo que possibilitasse o resgate das histórias de vida das professoras. Logo, optei em trabalhar a partir de narrativas biográficas.

Conforme Meihy (2002, p. 133), “existe uma variação da história oral de vida conhecida como narrativa biográfica”. Fiz essa opção metodológica e acredito que as histórias de vida podem contribuir para ampliar as reflexões da pesquisa de campo, devido às riquezas trazidas nas experiências vividas e pelos registros históricos que estão sendo proporcionados

¹ As professoras entrevistadas usaram nas suas narrativas o termo séries iniciais, pois em suas infâncias a organização de ensino era constituída em séries. Esse termo ainda está em uso nas escolas onde atuam as professoras. Para elaboração do presente trabalho também vou valer-me da terminologia séries iniciais, porém reconhecendo de que a legislação em vigor se refere a esta etapa do Ensino Fundamental como anos iniciais.

por este trabalho. Como diz Freitas (2002, p. 50), “essa metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir”.

Propus-me a ouvir professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais e particulares de Três de Maio². O diálogo com essas professoras seguiu um roteiro³ e este estava voltado para o percurso de formação, bem como as experiências profissionais das professoras. Busquei enfatizar os teóricos que ficaram na memória da formação inicial e, ao mesmo tempo, ver como elas pensam as suas práticas no ensino de história⁴, a partir da realidade local. Para tal pretensão tenho as narrativas biográficas como metodologia para valorizar a constituição do ser professor na sua amplitude.

Os estudos da história local, tendo a realidade social vivenciada pelas pessoas são quase inexistentes, por isso não têm bibliografias suficientes para abordar com mais detalhes a realidade do município de Três de Maio. Faltam dados para aprofundar a pesquisa neste sentido, porém, mesmo assim, persistimos na busca e ampliação das pesquisas e estudos da realidade local a partir das Histórias de Vida das professoras.

² Três de Maio é um município localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e possui aproximadamente 27.000 habitantes. O seu início também foi marcado pela colonização do início do século XX. Emancipou-se em 1954 e teve o seu desenvolvimento a partir da agricultura. Composto por pequenos agricultores, o município ainda está fortemente alicerçado na economia familiar de produção agrícola. Por outro lado, tem uma incipiente industrialização, cuja produção moveleira vem ocupando espaço no perfil econômico de Três de Maio. Atualmente, o município também está sendo atingido fortemente pelo êxodo rural, cujas periferias da cidade estão aumentando violentamente. Com isso temos a formação das vilas que são marcas sentidas pela desigualdade social que também atinge o município. A maioria das pessoas que moram nas periferias da cidade são pequenos agricultores expulsos de suas terras, descendentes de negros que moravam nas ribeirinhas do Rio Buricá e vindos de outros municípios da região e alguns são índios que são descendentes de Kaingang.

³ O roteiro pré-estabelecido para o diálogo pode ser encontrado na lista em anexo, nº 01

⁴ Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) usam História e Geografia, nas escolas as professoras usam Estudos Sociais.

O Capítulo I, Caminho historiográficos, Concepções e Metodologia do Ensino de História no Brasil, traz o diálogo com os autores, ressaltando alguns elementos que constituíram a historiografia no Brasil. Por outro lado, também objetivo trazer alguns aspectos das ciências sociais e sua relação na formação da disciplina do ensino de história, bem como a constituição da disciplina no Brasil. Para esta pesquisa vou me reportar aos escritos de alguns teóricos da historiografia que contribuíram com seus estudos para a constituição da disciplina do ensino de história no Brasil.

O capítulo I está dividido em duas fases que trazem contribuições sobre a origem da historiografia no Brasil, a constituição da disciplina no cotidiano escolar e alguns elementos das práticas. Busquei com mais ênfase em Gasparello (2004) e Fonseca (2004) a função da história no século XIX e XX. A função inicial da história era, segundo as autoras, trabalhar a identidade nacional. O segundo momento terá o estudo da realidade local e os elementos das práticas onde aparece de forma acentuada a concepção teórica de Freire, bem como outros autores.

Pensar a educação na dimensão teórica e prática nos possibilita uma ampliação do nosso horizonte enquanto profissionais. Para tanto, o primeiro capítulo tem como objetivo auxiliar na reflexão mais teórica, a fim de que se possa ter subsídios para interpretar as narrativas das professoras no segundo capítulo do trabalho. A opção por teóricos voltados para o ensino de história se dá devido a minha formação de Historiador e de ter constituído a experiência profissional no Ensino Fundamental séries iniciais e finais, além do nível médio e superior na respectiva área do conhecimento. A opção por pesquisar professores das séries iniciais se dá devido a minha atuação nos cursos de Graduação Licenciatura Plena em

Pedagogia, Normal Superior e formação continuada na região. Essa atuação me traz inúmeras inquietações no que se refere à formação inicial e continuada.

Percebo nas pesquisas e nos cursos de graduação seguidas referências à teoria de Freire. Ele tem tido contribuições importantes a partir da segunda metade do século XX. A teoria, os principais elementos teóricos de Freire, as idéias e as práticas progressistas influenciaram na formação de professores, principalmente desde a década de oitenta. Esse fato é importante, pois a formação das professoras aconteceu a partir desse período. Por isso, o referencial teórico freireano acompanhará a pesquisa na perspectiva de ampliar a visão da rediscussão das práticas do ensino de história nas séries iniciais.

Acredito que as práticas nesta disciplina podem basear-se na teoria freireana como elementos para ampliar as possibilidades da releitura da realidade. Estudar a realidade local é um dos elementos importantes sobre os quais Freire pensou. No ensino de história, a aproximação com o autor é possível, pois a realidade local não está isolada, mas interligada com aspectos de tempo e espaço local-global.

A influência de Freire não foi somente na formação dos professores, mas também serviu de referencial para elaboração da proposta de políticas públicas de educação. No capítulo I podemos encontrar a discussão de alguns dos elementos dos Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual de 2000.

A segunda parte do capítulo I traz *as Políticas Públicas de Educação* que normatizam as ações dos professores enquanto profissionais da educação. Ressalto a importância do *processo* da Constituinte Escolar para o estudo da realidade local. As políticas

públicas de educação são importantes para pensar as práticas do ensino de história, pois nos dão a possibilidade de analisar como os professores articulam a sua formação, as práticas e as experiências profissionais com as propostas educacionais atuais. Isso nos dará uma base para constatar se as práticas das professoras atendem às políticas públicas exigidas e a legislação em vigor.

Trazer alguns elementos da LDB e os PCNs são pertinentes no sentido de ampliar as reflexões da pesquisa. Por si só a lei deverá ser seguida pelos profissionais que atuam como professores. Ao mesmo tempo, dela se originam as políticas de educação que têm em seu bojo uma filosofia que vai permear o cotidiano escolar. Por isso, a LDB de 1996 traz na subjetividade interesses que vão ser colocados em prática nas escolas, interferindo diretamente no cotidiano dos professores. Os PCNs representam uma proposta de educação que também é pertinente, nesta pesquisa, devido ao seu processo de construção das políticas públicas de educação. Sem a participação dos movimentos sociais e outros segmentos populares, ela passa a ser criticada.

Os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual, devido ao seu *processo de construção*, são importantes na pesquisa, pois todas as escolas públicas onde atuam as professoras entrevistadas fizeram parte das discussões e implementação da proposta no Estado. Na tentativa de propor algo diferente, o órgão público estadual desafiou a comunidade gaúcha a desenvolver uma proposta que tivesse um processo participativo para elaboração de políticas públicas de educação. Ao mesmo tempo, o documento tem a realidade local como elemento relevante para pensar as práticas e o cotidiano escolar. Com isso, pretendo buscar uma aproximação da visão de Freire, como elemento teórico e histórico, que

marcou a formação de professores, a partir da segunda metade do século XX até a atualidade, com o ensino da história local.

O aspecto teórico-metodológico de Freire que parte da realidade do aluno poderá contribuir para pensar as práticas do ensino de história, que está baseado na história local, como uma das categorias. A partir das políticas públicas de educação de 2000, Os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual têm como um dos elementos a “realidade local”. A disciplina do ensino de História tem a histórica local como aspecto fundamental para compreender a realidade. Nesse sentido, a *realidade local* é um elemento importante para discutir e verificar a sua presença nas práticas do ensino de história nas séries iniciais. Neste sentido me reporto às ações educativas com o olhar de possibilidades.

O capítulo I, de forma interligada, finaliza com uma breve reflexão das práticas enquanto possibilidades de autonomia, diálogo, identidade individual e coletiva, tempo e espaço global-local, releitura da realidade, cidadania e solidariedade. Entendo que são conceitos que podem contribuir na rediscussão das práticas do ensino de história nas séries iniciais e ter como elementos para auxiliar na interpretação das narrativas.

O capítulo II traz o *Percurso de Formação* como foco central, baseado na dimensão do trabalho de campo e teórico. O roteiro da entrevista se compõe em três partes básicas: lembranças da vida pessoal (infância); trajetória estudantil (formação); vida profissional e suas práticas pedagógicas. A partir dessas três partes básicas, em cada entrevista, mantive um diálogo que durou em torno de uma hora e vinte minutos. De modo que está baseada na concepção da escuta de Freire. Tento colocar-me no sentido de igualdade no processo da escuta e do diálogo com as sete entrevistadas, que graças a elas a pesquisa se

tornou possível. Esta, por sua vez, trará ao leitor recortes das narrativas. Tive o cuidado de não interpretar de forma isolada as falas das professoras para não diminuir o brilho e a riqueza das narrativas.

Mesmo que as entrevistadas, na sua maioria, não estejam formadas em História, a intenção de buscar novos caminhos para o ensino se faz sentir a partir de suas narrativas. O fator que dificulta o processo do ensino-aprendizagem, a partir da realidade local, são os conflitos do cotidiano, a pouca produção bibliográfica da história local, a desigualdade social, a ausência de teóricos definidos e aprofundados, além dos silêncios e a tentação de reproduzir as práticas tradicionais da trajetória de formação. O trabalho das entrevistadas se mostra como desafio diário, cujos fatos são pedagogicamente vivenciados na sala de aula e precisam ser ministrados por elas.

O segundo capítulo aborda o percurso de formação que se divide em: histórias de vida na infância; primeiros passos na escola; superando limites e lacunas das políticas de educação; trajetória de formação, magistério, graduação e formação continuada; experiências profissionais no cotidiano; práticas voltadas para realidade local; tempo, espaço local-global; releitura da realidade; silêncios nas narrativas das entrevistadas; além da reflexão de suas práticas enquanto professoras.

Este é o momento em que a reflexão do problema da pesquisa é mais detalhada, buscando a relação do percurso de formação com as práticas do ensino de história nas séries iniciais. A caminhada foi extremamente importante no sentido de compreender a origem historiográfica e como ela se concretizou no cotidiano escolar. As teorias, mais presentes nos cursos de graduação, podem ser percebidas nas narrativas, assim como outros elementos que

definem a ação educativa das professoras. Neste momento recorri novamente ao capítulo I para uma interlocução com os pressupostos teóricos na tentativa da interação teoria e prática.

Logo no início do capítulo busco elucidar alguns elementos teórico-metodológicos da pesquisa das histórias de vida. Nesse sentido, é singular a trajetória das narrativas dos diferentes momentos do percurso de formação das entrevistadas. A seguir tenho abordado com detalhes todos os passos pertinentes das histórias de vida, buscando, assim, elucidar elemento do percurso de formação sem perder a riqueza das informações contidas nas narrativas das entrevistadas. Esse aspecto é importante, pois busco valorizar toda a caminhada das professoras para refletir sobre as suas práticas. Por isso, a busca de detalhar a vida na infância, os primeiros passos na escola, o magistério, a faculdade, enfim, experiências contadas e vividas no percurso de formação das sete professoras, evidenciou decisivamente a ampliar contribuições das narrativas com a pesquisa. Sinto-me muito gratificado pela dedicação das entrevistadas e pela riqueza das experiências que contribuíram para as reflexões desta pesquisa.

As entrevistas não corresponderam na sua totalidade os aspectos que eu esperava, pois a identidade nacional não foi enfatizada pelas professoras. Eu também esperava que os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual estivessem mais evidentes nas narrativas como políticas públicas presentes nas suas discussões. Por outro lado, a realidade social dos seus alunos e a superação dos seus limites no percurso de formação foram amplamente abordados nas suas falas.

As experiências enquanto profissionais também foram imprescindíveis para o capítulo II e sua relação com os referenciais, que nortearam a pesquisa no capítulo anterior. A

formação e como se constituíram professoras também foi marcante, pois ressaltam e mostram que as primeiras experiências são marcas que estão vivas na memória de cada uma.

As marcas da vida fazem com que o nosso olhar se volte à realidade com dimensões peculiares. Por isso, as professoras têm olhares diferentes sobre a mesma realidade, pois elas se constituíram em tempos e espaços específicos. Esses elementos nos identificam e nos levam ao pertencimento de um grupo de um lugar. O tempo-espaço faz com que nós possamos trabalhar as práticas e, segundo Zarth (2004), mesclar o local e o global.

O objetivo da última parte da pesquisa é analisar efetivamente o cotidiano das entrevistadas, tendo as práticas voltadas para a realidade local como possibilidades do ensino de História nas séries iniciais. Zarth (2004) lembra que todo processo político e econômico supranacional tem forçado a busca de novas políticas educacionais, bem como identificar o cidadão com a realidade em constante transformação.

Os diferentes olhares, as novas posturas em nossas ações educativas auxiliarão na construção do processo democrático no cotidiano escolar. O ensino da história tem passado por diferentes olhares e isso desafia os professores a buscarem a ampliação da produção do conhecimento histórico para transformar a realidade local. Mudar a realidade é um desafio da busca constante da justiça, do diálogo, do ouvir, da solidariedade e do amor.

CAPÍTULO I – CAMINHOS HISTORIOGRÁFICOS, CONCEPÇÕES E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1.1 Introdução

Este capítulo está dividido em duas partes, de modo que a primeira está voltada para historiografia e a segunda aborda elementos da disciplina do ensino de História nas séries iniciais e concepções metodológicas voltadas para a realidade.

No primeiro momento deste capítulo abordarei alguns elementos da historiografia que compuseram a disciplina de história no Brasil, bem como aspectos que auxiliaram na constituição do ensino. Para tanto, acredito que é importante destacar o século XIX, como princípio da historiografia brasileira e o século XX, como momento de rever a função do ensino e a formação dos professores do ensino de história.

A historiografia será trabalhada de forma breve e terá para discussão os teóricos como Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, “Domínios da História” e outros. Para análise do ensino de história terei os escritos da Selva Guimarães Fonseca, “Didática e Prática de Ensino de História” e “Caminhos da História Ensinada”, Gasparello e outros.

O segundo momento deste capítulo abordará concepções, metodologias e orientações legais para o ensino de história. Busco trazer elementos da LDB, PCNs e dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. Essa reflexão breve sobre as

orientações legais e propostas públicas de educação nos darão possibilidades de ampliar a discussão das práticas do ensino de história nas séries iniciais.

A última parte do capítulo trará uma reflexão teórica dos conceitos que serviram de base para o diálogo com as professoras entrevistadas e auxiliarão para ampliar a compreensão das narrativas. Para tanto, vou me remeter a alguns referenciais teóricos com Freire, Castells e Santos para abordar sobre a autonomia, a cidadania, a identidade, a solidariedade, o tempo e espaço, local-global são elementos que possibilitam uma discussão das práticas do ensino de história nas séries iniciais.

1.1.1 Contemporaneidade Brasileira do Ensino de História como Ciência

No Brasil, a produção historiográfica passa a ser definida a partir do século XIX, quando foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Conforme Gasparello (2004, p. 115), “a instituição assumiu o controle da produção que se sobressaíam no campo das letras e do conhecimento científico”.

Em oposição à história tradicional se começa a desenvolver um elemento novo que tem as bases teóricas nos movimentos dos Annales e de Marx. Segundo Castro (1997, p.45), “a expressão história social é freqüentemente utilizada como forma de demarcar o espaço desta outra postura historiográfica frente à historiografia tradicional”. Os elementos que pontuam a historiografia estimulam a rediscussão da história como ciência. A história, na sua dimensão de discutir os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade como um todo, questiona a historiografia tradicional. “A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre, na França, em 1929, tornaram-se a manifestação mais efetiva e duradoura

contra uma historiografia factualista, centrada nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas” (CASTRO, 1997, p. 45). Isso não é novo, mas ainda persiste no ensino de história, apesar das críticas.

Essa nova historiografia a partir dos Annales propõe a ampliação do estudo dos objetos e novas metodologias. Para tal, a interdisciplinaridade serviria como pressuposto para formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica. O momento para vislumbrar possibilidades de novos olhares sobre a historiografia deu-se no século XX, na França. Segundo Castro (1997), a história atinge uma postura generalizada e hegemônica, entre os historiadores profissionais, em nível mundial, na década de 70. A história problema, como perspectiva social enfatiza a dimensão específica da vida em sociedade. Atualmente, a sociedade local/global tem-se lançado no resgate do sujeito e sua interligação com os diferentes contextos, descartando a factualidade. Castro (1997, p. 46) diz que a história reafirma “do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam”. **A proposição social da historiografia está na dimensão do cotidiano de cada sujeito, sem desconsiderar o todo.**

A partir da década de 30, marcou-se a constituição da história no mundo europeu, trazendo à tona os elementos que fomentavam a história problema. Estava evidente que os silenciados, as pessoas comuns, trabalhadores de baixa renda, movimentos sociais e as mulheres começaram a integrar a possibilidade de ser sujeito na rediscussão da historiografia. Na dimensão da realidade social, fica elucidado o cotidiano do sujeito. “A tradição marxista britânica de história social do trabalho e a obra de Thompson, em especial, haviam colocado as noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social”(CASTRO, 1997,

p. 51). A mudança do foco nas discussões historiográficas interferiram nas metodologias que, na história de tradição marxista a partir da década de 60, objetivava as pessoas comuns.

Valorizar a voz do professor é oportunizar o sujeito e sua experiência no fazer da construção histórica. Castro (1997) afirma que “A prática e o debate metodológico em relação ao uso da técnica de história oral neste campo têm sido intensos nos últimos vinte anos, mapeando seus avanços e limitações” (p.51). Mesmo com as suas limitações, trazer os elementos da trajetória de formação dos professores, para dentro da comunidade acadêmica, é uma possibilidade para ampliar o nosso horizonte, na tentativa de interpretação do contexto, no qual os sujeitos da história se constituem. A proposta da história a partir da realidade das pessoas comuns resultou em estudos que possibilitaram a valorização da micro-história. Com isso, conforme Castro (1997, p.53-54), “propõem-se, de fato, as vivências históricas individuais, possíveis de serem parcialmente reconstituídas, com um nível privilegiado de observação para rever e formular novos problemas à explicação histórica”. As vivências locais podem contribuir como elementos para discussão das práticas docentes do ensino de história. Sharpe (1992, p. 62) lembra que “A história vista de baixo⁵ ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

⁵ Ver mais detalhes sobre a “história vista de baixo” nos estudos de SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

1.1.2 O ensino de História no Brasil e sua constituição nas escolas

Desde o século XIX, até o momento presente, o ensino de história serviu de instrumento pedagógico que auxiliou na constituição da identidade nacional, de modo que seu papel ficasse bem definido nas ações pedagógicas. A constituição da nacionalidade, segundo Gasparello (2004), se dá no século XIX, e o conceito vai adequar-se às questões político-culturais numa dimensão jurídico-administrativa. No capítulo II, vamos verificar, a partir das entrevistadas, como a identidade nacional é concebida atualmente no cotidiano escolar.

Gasparello (2004) afirma que do século XVIII ao século XX o termo “cultura”, na construção do conceito nação, foi cada vez mais interligado a “cultura nacional”. Essa aproximação foi importante para os grupos sociais superiores que consolidaram sua supremacia referenciando o passado heróico. Este servia como exemplo de uma nação que se reconhecia como vitoriosa e com um passado vitorioso consolidado como uma verdade absoluta. Na relação com a atualidade, resta-nos perguntar: qual o conceito que persiste no cotidiano escolar? De que forma o conceito é trabalhado na disciplina do ensino de história?

Gasparello (2004, p. 26), ao citar Hobsbawm, (1990) diz que “Esse autor afirma que não faria sentido, portanto, discutir nação e nacionalismo fora da relação com o Estado territorial moderno, o Estado-nação, ou seja ‘as nações não formam os Estados e os nacionalismos, e sim o oposto’”. Isso mostra que a construção e o imaginário de nacionalismo e nação foi enfatizado pelo mundo moderno, cujos países vão constituir-se como Estado Nacional que é visto e reconhecido a partir do seu passado heróico⁶.

⁶ Ver com mais detalhes GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira** – São Paulo: Iglu, 2004.

O processo pedagógico foi construído a partir de algumas instituições, como afirma Gasparello (2004), que serviram de modelo para o resto da sociedade brasileira. Com isso, as escolas tiveram que adaptar-se ao ensino proposto sem poder interagir com a construção pedagógica do ensino como um todo. Essa visão de ensino está constituída a partir de um método que dificulta a compreensão da realidade como um lugar de onde vem o aluno, o professor, a escola e a família.

Gasparello (2004, p. 77) postula que “os estudos sobre a historiografia nacional costumam indicar como pontos de referência no século XIX um lugar institucional – o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e uma obra - a História Geral do Brasil – de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854)”. A criação do Instituto foi um marco no ensino da história no Brasil. Criado em 1838, teve, como lembra Fonseca (2003), a “missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (p. 46).

Fonseca (2003, p. 46) lembra que:

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira.

Schena (1999, p. 264) diz que “o Instituto Histórico de Paris, manteve intenso contato com o IHGB e também serviu-lhe como fornecedor dos parâmetros de trabalho historiográfico”. A criação do Instituto teve sua origem teórica definida e, ao mesmo tempo, sua função frente às dimensões de auxiliar como instrumento no traçado da história da nação brasileira. “Os esforços do IHGB se direcionaram no sentido de escrever a história brasileira,

enquanto um palco de atuação de um estado iluminado e civilizador” (SCHENA, 1999; p.264). Gasparello (2004, p. 78) lembra que “nesse momento, em que não havia ainda uma obra de síntese de autor nacional sobre a história brasileira, apareceram livros didáticos com textos que sintetizavam a história da nação”, de modo que, inicialmente, apenas existia o resumo de Bellegarde e o compêndio⁷ de Abreu e Lima.

Segundo Gasparello (2004), os manuais escritos da história do Brasil de Abreu e Lima e Bellegarde eram utilizados pelos professores de História, no século XIX, para buscar elementos do passado colonial e pensar uma identidade nacional. O ato de descobrir o Brasil, relevou o imaginário do colonizador como sendo o verdadeiro herói. Assim como Fonseca (2003), Gasparello (2004, p. 112) também enfatiza a história voltada para os atos heróicos, pois a partir do resgate do passado os autores “lançam os argumentos e heróis da história nacional que serão perpetuados nos livros didáticos”. No advento da República “Estava claramente colocado o objetivo do ensino dessa disciplina: criar um sentimento patriótico, de idealização da Pátria” (BERGAMASCHI, 2003, p. 100).

Escrever a história da nação brasileira foi incentivada pelo Instituto, cuja premiação era um estímulo para elaboração de trabalhos voltados à legitimação e garantia da natureza política do país. Conforme Schena (1999, p. 264), “Foi através de concursos que o IHGB e o próprio imperador, pela via do instituto, incentivaram uma produção de natureza historiográfica”. Nesse período, também foram produzidos trabalhos que enfatizaram as três raças que constituíram a nação brasileira, lembrada, até a atualidade, por uma grande maioria

⁷ A partir da releitura de Moraes e Silva (1922), Gasparello (2004, p. 21) diz que “No período estudado o termo mais utilizado para o livro produzido com finalidades de ensino era *compêndio*, cuja significação, de acordo com os dicionários da época consultados, relaciona-se ao tipo de livro formado por uma *compilação* de textos de vários autores, não uma produção original”.

dos professores de história. O colonizador sempre foi mostrado como superior, o desbravador e, por que não afirmar, o capaz para fazer descobertas e levar até as novas terras a ação civilizadora. O branqueamento era um caminho seguro e uma necessidade para fazer valer a política europeia de nacionalidade, tendo a formação da civilização brasileira como um passo a ser dado e orientado aos moldes da Europa. Schena (1999, p. 264) afirma que “em resumo, o IHGB foi um dos responsáveis para a construção de uma idéia de Nação Brasileira, elaborou uma determinada escrita da história brasileira, que foi de certa forma, utilizada mais tarde pelos historiadores republicanos”. Pode-se constatar que a criação do instituto foi importante para rever a disciplina de história e os elementos historiográficos, utilizados de base teórica para auxiliar como instrumento na definição do conceito da formação da nacionalidade. Os valores morais e cívicos eram consolidados nas escolas pela disciplina de história, com ênfase durante o século XX.

Gasparello (2004) afirma que a disciplina de história se depara com a história sagrada e a história profana (ou civil). Fonseca (2003, p. 47) denota que “Isso ocorria porque à História atribuíam-se a função de formação moral de crianças e jovens”, uma vez que os princípios eram cristãos e os fatos ligados ao estado. Por isso, as escolas, nessas circunstâncias, tentavam agradar tanto ao Estado quanto à Igreja, e o poder estatal gerenciava a rede de expansão do ensino público. Isso dava maior poder ao estado e, por consequência, seus fatos e heróis eram mais trabalhados nas salas de aula⁸. Por outro lado, as escolas também atribuíam fatos heróicos ao mundo. Sobretudo, a história possui um aspecto ideológico de cultura heróica e guerras na sua dimensão de ensinar.

⁸ Ver com mais detalhes a obra de: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Fonseca (2003) enfatiza que no século XIX os conteúdos definidos para o ensino refletiam a concepção da produção historiográfica de cultura européia. “Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (FONSECA, 2003, p. 47). Segundo Caimi (2001, p. 29), “no que se refere aos métodos de ensino, havia um claro predomínio da memorização e da repetição oral e/ou escrita dos conteúdos, com inspiração pedagógica no ensino jesuítico, baseado no modelo dos catecismos, com perguntas e respostas”.

O método e a definição do ensino também teve seu momento na segunda metade do século XIX. A preocupação do ensino de história dar conta da moral também foi pertinente no Brasil império. Conforme Fonseca (2003), até então havia uma proposta de ensino da história que se dividia em história geral profana, história sagrada e da história do Império Brasileiro. A definição dos programas curriculares, ao longo das oito séries, começou a acontecer quando dos planos de estudos consolidados pelo Colégio Pedro II, criado em 1837. Gasparello (2004, p. 33) refere-se aos professores do Colégio Pedro II, dizendo que “participavam das bancas de exames, estabeleciam programas, escreviam livros didáticos que, além do Colégio, eram adotados em outros estabelecimentos do país”. O modelo de educação, fomentado pelo Colégio Pedro II, estava voltado para a elite. Isto é, uma educação elitista de influência européia, “O ensino secundário colegial instituído oficialmente na Regência, apenas uma política de formação das elites nacionais, como um grupo que deveria sobressair-se e manter-se distinto do conglomerado heterogêneo formado pelos habitantes do Brasil independente” (GASPARELLO, 2004, p. 33). Quer dizer, os alunos que estudavam no Colégio Pedro II, tinham muitos privilégios, começando pelo livre acesso ao ensino superior.

O ensino brasileiro, já no século XIX, tinha como inspiração uma postura e produção de uma pedagogia de exclusão, pois “a força das *humanidades*⁹, o caráter preparatório aos cursos superiores e o atendimento às necessidades de uma cultura de elite” (GASPARELLO, 2004, p. 60). A educação elitista ainda pode ser percebida na atualidade, cujas estruturas seletivas para o ingresso no ensino superior é uma evidência de um sistema público de ensino que está longe de atender a demanda social educacional.

O conteúdo proposto continuava de forma linear. As reformas propostas no início do século XX reforçaram a estrutura da educação elitista. Ao fazer uma releitura de Gondra (2000), Gasparello (2004, p. 76) afirma que:

As diversas reformas de ensino, apesar de criticadas como uma ‘cultura da reforma’, procuraram a responder, nas possibilidades da época, aos desafios colocados a uma ordem educacional que, ao valorizar a cultura clássica, estava em contradição com a tarefa de construção da nação, no espírito republicano e democrático, de valorização das coisas nacionais. Nesse processo, o ensino de Português conquistou espaço ao Latim e a História do Brasil cresceu em importância em relação à História Universal.

Depois de várias reformas curriculares, no final do século XIX, os conteúdos de história ficaram estabelecidos em Sagrada, Antiga, Idade Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil. Gasparello (2004) lembra que a definição dos conteúdos começa a concretizar-se a partir da segunda metade do século XIX, criando uma seqüência didática até o momento presente. “Assim, por exemplo, a partir das duas últimas décadas do oitocentos, a história Antiga, Média, Moderna e Contemporânea passou a conformar a história Geral e depois a história Universal” (FONSECA, 2003, p. 48). Esse modelo curricular definido pelo Colégio Pedro II foi estendido para as demais escolas do império. Segundo Fonseca (2003), “Macedo

⁹ A presente pesquisa não tem o interesse em aprofundar a questão das humanidades no ensino brasileiro, para tal, podemos encontrar mais detalhes em: GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira** – São Paulo: Iglu, 2004.

estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras suas referências na obra de Varnhagen, mas, sobretudo, contribuiu para constituição da história como disciplina escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos”, com a finalidade de adequar-se às políticas públicas do Império. Ainda, conforme Fonseca (2003), “a partir daí, além das diretrizes de formação moral e cívica dos jovens, o ensino de história apresentaria a marca da preocupação com os métodos, delineando-se mais claramente o seu perfil como disciplina escolar” (p. 49-50).

Segundo Gasparello (2004, p. 78), “a análise dos livros didáticos de história do Brasil do período permitiu identificar três momentos significativos dessa produção, cujos limites correspondem ao aparecimento dos compêndios que os caracterizam: 1º de 1831 a 1861; 2º de 1861 a 1900; 3º de 1900 a 1920”¹⁰.

No entendimento de Gasparello (2004, p. 113)

Com a publicação de Lições de História do Brasil, de Joaquim Manoel de Macedo, em 1861, tem início uma segunda fase da produção didática para o ensino secundário, cujos compêndios indicavam o Imperial Colégio de Pedro II como referência maior: lugar social do autor, como professor de História e o dos destinatários, com as palavras – ‘para uso dos alunos do Imperial Colégio’.

O projeto de nação, através dos textos de história, era proposto pelo IHGB e pelo Imperador que legitimava as ações do Colégio Pedro II e os passos dos professores escritores. A partir de 1861 até 1900, tivemos a legitimação do modelo nacional. Conforme Gasparello (2004, p. 148), “Uma História interpretada à imagem de nação que não deslustrasse suas

¹⁰ Não tenho a intenção de aprofundar a análise dos livros didáticos, apenas menciona-los como aspectos importantes na constituição da disciplina de história no Brasil, bem como na definição dos conteúdos das disciplinas. Mais detalhes em GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira** – São Paulo: Iglu, 2004.

elites, que tinham se unido para a autonomia em relação à metrópole, mas não da dinastia”. Havia a necessidade de constituir uma nação que pudesse ser evidenciada através do ensino. Por isso, a segunda metade do século XIX foi o período em que se consolida essa tão desejada nação com uma certa imagem a ser preservada. Conforme Gasparello (2004, p. 148), “a habilidade política dos ilustrados brasileiros conservara a monarquia, de acordo com ‘o costume do povo’, modernizado em versão liberal para entrar nos novos tempos como nação civilizada”. É uma visão que perdurou durante todo o século XX, por isso a cultura do preconceito em relação a estas etnias ainda está muito presente em nossos dias. Mas, na época, segundo Gasparello (2004, p. 148), “a pedagogia da nação tinha, enfim, encontrado um modelo: o ensino de História do Brasil era a história da nação imperial: a defesa da monarquia costurada pelos ‘brancos’ bem nascidos, os verdadeiros brasileiros descendentes da mãe-pátria portuguesa”.

A terceira fase da produção didática no ensino de História se dá numa outra dimensão política, cuja democracia era a promessa do período republicano que começou em 1889. Sob o novo olhar político em relação à visão da constituição da nação, também os escritos precisavam assumir essa nova postura, mas não foi o que aconteceu. A nova roupagem da historiografia não mostrou mudanças importantes no ensino de história, cujas concepções do século XIX continuavam a serem ensinadas nas escolas. Conforme Gasparello (2004, p. 149), “o terceiro momento da historiografia didática configura-se numa fase de renovação do campo historiográfico e do ensino de história no Brasil, marcada pelas contribuições de João Ribeiro e Capistrano de Abreu”.

A primeira metade do século XX teve a intensificação do nacionalismo. Caimi (2001, p. 31) lembra que “a preocupação dos intelectuais com a ausência de um projeto

nacional revelava-se, sobretudo, no problema da identidade da nação”. O ensino da História passa a ser o centro das políticas que se debruçavam numa proposta educacional que contemplasse uma metodologia que possibilitasse, a partir da escola, a unidade nacional. A década de 1920 foi um marco na história da educação brasileira¹¹. Caimi (2001, p. 33) se refere, entre organizações voltadas à educação: a I Conferência Nacional de Educação de 1927, um evento que considerou a moral e o civismo, como os dois princípios básicos que deveriam ser respeitados e trabalhados pelos educadores. Na conferência, diversos painelistas ressaltaram a necessidade do amor à pátria. Sobretudo, “Tratava-se, então, de construir uma identidade comum aos diferentes grupos humanos, ignorando as desigualdades que permeavam as relações econômicas, sociais e culturais” (CAIMI, 2001, p. 33). Segundo Bergamaschi (2003, p. 100), “A partir de 1930, percebe-se mais intensamente o uso da história para fins nacionalistas e as discussões realizadas no bojo do movimento da Escola Nova introduzem a necessidade de ensinar, considerando também a realidade”¹².

A nova proposta do Ministério da Educação, na década de 50, possibilitou algumas mudanças “fazendo uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial” (FONSECA 2003, p. 55). Novamente o Colégio D. Pedro II aparece como protagonista nas mudanças, pois ainda era considerado uma referência de ensino e seu programa reestruturado era enviado para as demais organizações de ensino, público e privado.

A proposta começa a considerar o indivíduo como expressão do meio social, Fonseca (2003, p. 55), reitera que “essas diferenças em relação aos programas anteriores,

¹¹ O período marca a criação de inúmeras entidades comprometidas com a educação brasileira, conforme podemos encontrar em CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)** – Passo Fundo:UPF, 2001.

¹² Para ampliar sobre o termo ver mais detalhes em BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Do caso à intenção em estudos sociais**. In. XAVIER, Maria Luisa M., ZEN, Maria Isabel H. Dalla. (orgs.) Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação (Cadernos Educação Básica nº 05).

durante a década de 50, o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais”, porque os livros didáticos e a ação educativa dos professores continuam seguindo as políticas públicas republicanas. No que se refere ao ensino, o (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) – Iseb – teve uma atuação importante “na produção e sistematização do conhecimento científico-acadêmico sobre a realidade brasileira”¹³ (CAIMI, 2001, p. 40). Politicamente o Iseb teve como ação ideológica principal o nacionalismo, mostrando que não existe neutralidade científica no campo das ciências sociais, como se tem afirmado até então. Caimi (2001, 40) lembra que “o grupo de história do Iseb, coordenado pelo professor Nelson Werneck Sodré, constituiu o que veio a ser chamado de *História Nova do Brasil*”.

Zarth (2004, p. 110), afirma que:

Uma virada significativa no ensino de História teve início no final dos anos 50 sob influência da historiografia francesa publicada na revista *Annales* e das obras de Karl Marx e de seus discípulos, além de outras influências críticas vindas da Europa ou produzidas aqui mesmo no Brasil. Embora uma bibliografia inovadora fosse produzida desde a década de 30 por alguns pioneiros como Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda, foi no início dos anos 60 que alguns historiadores tentaram produzir manuais didáticos com uma nova visão da história do Brasil: A História Nova do Brasil.

O ensino de história tem sofrido mudanças profundas a partir da segunda metade do século XX. As mudanças sociais, políticas e educacionais ocorreram de forma complexa e com reflexos no ensino de história. Essas transformações têm uma inter-relação nos diferentes espaços do ensino, nos diferentes níveis e, até mesmo, na indústria cultural. O contexto acadêmico se inclina para refletir sobre a formação do professor, a fim de que este possa atender a essas demandas, bem como a flexibilidade de suas práticas educativas.

¹³ A autora destaca a importante contribuição do (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) Iseb, que durou de julho de 1955 a abril de 1964.

A historiadora Fonseca (2004, p. 15) postula que:

Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio.

Mais recentemente, o aumento do fluxo de informações e a expansão da indústria cultural mudou a forma e a velocidade na produção do conhecimento no contexto mundial e acelerou as transformações no Ensino Fundamental e Médio. Vainfas (1997), remete ao aumento da editoração do material referente à história, “sobretudo a partir de meados dos anos 80, período em que se deu um verdadeiro boom editorial na área de história, incluindo a tradução de copiosa bibliografia estrangeira e a publicação de teses universitárias nacionais já ancoradas nas problemáticas na Nova História” (pp. 158-159). A produção e tradução bibliográfica aumentaram, além da necessidade preeminente de rever a formação de professores. Rediscutir as práticas acadêmicas (FONSECA 2004, p. 15) é “pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.

As políticas públicas de ensino da República Militar passaram a ser pensadas numa dimensão a auxiliar no projeto de dominação. Fonseca (2004, p. 16) se refere da seguinte forma: “o projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos políticos dominantes”. Segundo a autora, o Brasil passa a ser projetado politicamente e essa projeção interfere diretamente na formação e atuação dos professores que deverão ajustar-se a essas novas demandas das políticas de ensino. As metas estabelecidas pelo Estado brasileiro, na época, repercutem maleficamente até a atualidade, cuja desagregação do ensino é percebido

no cotidiano escolar. O desmantelamento da educação se dá tanto na formação do professor, quanto no ensino de seus educandos. Caimi (2001, p. 41) relata que “prossequindo na execução de seu projeto político, entre 1964 e 1968, o governo brasileiro assinou inúmeros convênios de cooperação financeira e assessoria técnica com a *Agency for International Development* – AID, os quais ficaram conhecidos como Acordos MEC-Usaid”. Neste sentido, a autonomia educacional brasileira ficou comprometida, pois os interesses internacionais direcionavam os financiamentos sob algumas condições políticas. “Tais convênios permitiram excessiva ingerência da AID na política educacional brasileira e abriram caminho para as reformas educacionais de 1968 e 1971”(CAIMI, 2001, p. 41).

1.1.3 O ensino de História na década de 70

A Constituição de 1967 não tem percentuais definidos para investir na educação. Essa atitude de omissão econômica para com o setor educativo mostra a filosofia política autoritária. O Estado passa a ser um mero interventor e consolida internamente as políticas econômicas mundiais. O modelo educacional tradicional intensificou-se nas décadas subsequentes aos anos 60. Segundo Fonseca (2003), “o regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de história na escola fundamental e média do país” (p. 55). O estado, preocupado em manter a ordem nacional, adapta o ensino de história, reiterando a proposta já existente. Enfatiza os fatos políticos e as biografias de heróis brasileiros. Ideologicamente, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento interfere não só no ensino da história, mas também na formação dos professores. Com essa intervenção elimina-se qualquer possibilidade de resistência ao regime militar.

Nesse período, o Brasil conhece o autoritarismo militar, cujo preço social é incalculável. A tortura¹⁴ e as vidas humanas ceifadas e, mesmo os exilados¹⁵, foram provas da inexorabilidade de um estado que se mostrou autoritário. Percebemos uma ação radical reacionária que chegava rapidamente com as políticas públicas, tendo o estado como articulador desse modelo econômico nefasto.

Conforme Fonseca (2004), a reforma do ensino, nos anos 70, objetivou a profissionalização técnica em detrimento de um currículo de formação geral, recaindo sobre a área de ciências humanas. As reformas de 1971 receberam críticas constantes, de forma que, no início dos anos 80, o Conselho Federal mostrou-se favorável à alteração do projeto. Fonseca (2003, p.18) alerta em sua obra que “em outubro de 1982, o MEC sancionou a lei 7.044, alterando alguns dispositivos da lei 5.692/71, especialmente aqueles que se referiam ao ensino de 2º grau, objeto de tantas discussões e preocupações no decorrer dos anos 70”.

A crise do regime militar trouxe uma nova possibilidade no ensino da história. No início da década de 80, vários estados brasileiros se debruçaram na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino de história. O estado de Minas Gerais¹⁶ protagonizou a elaboração de uma nova proposta para o ensino de história. Em outras partes do país a proposta do ensino de história estava “voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da história” (FONSECA 2003, p.60).

¹⁴ Sobre a crueldade do regime militar também podemos encontrar com mais detalhes na obra publicada pela Arquidiocese de São Paulo. **Brasil Nunca Mais**. 13ª ed. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 1986.

¹⁵ Mais detalhes de fatos concretos podemos encontrar nas histórias contadas por Paulo Freire quando estava exilado. FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2ª ed. Vol. I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 e FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹⁶ Mais detalhes sobre o assunto ver: - FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A partir dos anos oitenta, os movimentos sociais se valeram da democracia como possibilidade para superar a desigualdade e injustiças sociais. Caimi (2001, p. 43) menciona que neste momento “o ensino de história, a exemplo de outras áreas do conhecimento, fez da década de 1980 a Era do Repensando”. No contexto escolar, as reflexões passam a compor as perspectivas de mudanças, tendo as novas teorias e novas metodologias como elementos que pudessem fazer parte das discussões sobre o ensino de história. Fonseca (2004, p.18) constata que “o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças, afetas ao ensino e à produção da história”.

1.1.4 O Ensino de História após os anos 80

Segundo Fonseca (2003), novos materiais didáticos passam a ser produzidos no período de democratização. No que se refere a mudanças no ensino podemos perceber tentativas em diversos estados. Em São Paulo se desenvolviam intensos debates, em meados da década de 80, “envolvendo a Secretaria de Educação, os professores da rede pública de ensino, a imprensa, a indústria editorial, em torno das diversas propostas apresentadas para a reformulação do ensino de História naquele estado” (p. 59). A autora ainda afirma que Minas Gerais desenvolve um programa que pressupunha “a integração entre as histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista), bem como as concepções marxistas”(p. 60)¹⁷. Ao mesmo tempo, Fonseca (1995) também mostra que existiam diferentes propostas básicas para desenvolver a mudança no currículo do ensino de história, mas ressalta a fragilidade da

¹⁷ Mais informações ver - FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

estrutura pública para a consolidação das mesmas. No Rio Grande do Sul estavam sendo desenvolvidas propostas para o ensino de história, bem como em outros Estados¹⁸.

No estado Rio Grande do Sul pode-se referenciar a proposta construída em IJUÍ¹⁹, tendo algumas experiências nas dimensões teórico-metodológico do ensino de história. Um estudo feito pela professora Trennepohl (1997, p. 45) constatou que “os professores sentiam necessidade de mudanças no ensino de História, pois o que estavam praticando era insustentável”. Quando o estudo dessa proposta faz referência a “História que queremos”, a pesquisadora ressalta a necessidade de “redefinir o ensino de História que, da forma como estava sendo ministrado, não atenda às necessidades do novo contexto” (p. 45). O processo de redemocratização dos anos 80 em diante, levou os professores a buscarem rupturas pedagógicas para atender a realidade social. Essa dinamicidade social possibilitou novas reflexões, novos olhares, novas experiências e novas buscas para melhorar o trabalho na sala de aula.

Fonseca (1995, p. 89) ainda ressalta que

Os dois processos ocorridos em Minas Gerais e São Paulo revelam que a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino, apesar de reestruturações constantes, apesar de contar também com o trabalho de profissionais com tradição no debate educacional, não se desvencilhou de instrumentos e métodos próprios do período auge do controle técnico-burocrático-militar.

Nesse sentido podemos perceber as limitações existentes na época para consolidar uma nova proposta do ensino de história. A estrutura do estado autoritário ainda estava muito

¹⁸ Não tenho a pretensão de discutir profundamente as diferentes propostas do ensino de História no Brasil, apenas vou fazer referência a proposta de Minas, São Paulo e a de Ijuí, no Rio Grande do Sul.

¹⁹ Mais detalhes sobre a experiência de uma nova proposta teórico-metodológico do ensino de história de Ijuí em: TRENNEPOHL, Vera Lucia. **O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência** – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Dissertação de mestrado).

presente na dimensão centralizadora. Isso mostra que o desafio para consolidar o processo democrático no ensino e as necessárias mudanças teórico-metodológicas se tornassem ainda maiores.

Mesmo com as dificuldades colocadas, os diferentes segmentos sociais se organizaram a partir da década de 1980, para fazer parte de uma nova possibilidade social. As escolas também deram sua contribuição, organizando-se em prol de mudança no ensino. O processo de redemocratização pressupunha uma mudança na postura do professor, reconhecendo o sujeito, como alguém que faz a sua história e produz seu próprio conhecimento histórico. Ao pensar novas possibilidades, no ensino de história, Fonseca (2003, p. 62), lembra que na proposta de Minas Gerais “os elaboradores do programa ressaltavam a necessidade de que esse princípio básico aparecesse na própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, no processo de ensino/aprendizagem, integrando aluno e professores”. A busca da ruptura com os fundamentos do ensino de história da pedagogia tradicional (linear, positivista, factual, mecanicista, heróica e etapista e outros mais) eram visíveis no início da redemocratização.

A proposta de Minas recebeu críticas, mas Fonseca (1995, p. 88) lembra que “os autores da proposta mineira a qualificam como fruto de um trabalho democrático e participativo”. Mais adiante, quando se refere às duas propostas ela ressalta que “A escola, de acordo com as propostas, deixa de ser mero ‘aparelho ideológico do estado’, ou ‘espaço neutro de difusão do saber’ e passa a assumir a tarefa de produtora de saber” (p. 90). As novas propostas tinham uma intencionalidade de mudança no ensino de história.

Fonseca (2003, p. 63) faz referências às intenções do ensino no estado de Minas Gerais escreve que

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte de professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e os grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estrutura para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo.

A mudança vislumbrada naquele estado parece não transformar a realidade pedagógica das escolas, pois a evolução dos modos de produção não deixa de anunciar novas etapas a serem compreendidas. Fonseca (2003, p.64) afirma que “a substituição da cronologia linear da história tradicional pela evolução dos modos de produção acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de um outro, igualmente fechado”. Nessa mesma direção Fonseca (1995, p. 97) alerta que “a versão marxista utilizada, muito simplificadora, aproxima-se do que tem sido criticado por vários historiadores contemporâneos”.

As mudanças no ensino de história, a partir da década de 1980, também levaram os autores dos materiais didáticos a adaptarem-se com materiais condizentes com os novos programas. Várias editoras do país aproveitaram a oportunidade e lançaram novas coleções. “Em outros casos, autores da linha mais tradicional, que publicavam livros há muitos anos, tentaram acompanhar as novas tendências, promovendo reestruturações em suas obras, adaptando-as às novas propostas, agora também novas necessidades de mercado” (FONSECA, 2003, p. 65). Essa adaptação na produção do material didático²⁰ não possibilitou a ruptura da concepção pedagógica tradicional, que vinha sendo trabalhada nas escolas. Os

²⁰ Ver com mais detalhes na obra de: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

“novos livros didáticos”, segundo a mesma autora, “passaram a ter uma linguagem mais ‘materialista’, um enfoque que acentuava os fatores econômicos sem, no entanto, abandonar suas inspirações historiográficas tradicionais e suas metodologias baseadas em resumos, questionários, sinopses cronológicas, etc” (p. 65).

O limiar da década de noventa foi marcado com a presença da Nova História de origem francesa e inglesa, além da produção historiográfica brasileira. Essas tendências chegam ao Brasil no momento dos debates e das possíveis rupturas do ensino da História. A década demonstra a aproximação do ensino de História com sua respectiva intensificação da produção historiográfica brasileira. Em decorrência desse vínculo os programas e currículos passam a ser avaliados criticamente, dando origem às novas propostas pedagógicas nas escolas. As práticas docentes também contribuíram para a reelaboração de propostas educacionais.

Ao analisar os elementos da história contemporânea, Fonseca (2003, p. 66) explicita algumas mudanças.

É importante salientar que a disciplina escolar História, embora mantivesse parte considerável de suas características de origem – desde que se constituiu como tal no século XIX -, incorporou de forma cada vez mais explícita a preocupação de professores, autores de livros didáticos e elaboradores de programas com a sintonia entre o saber científico e o saber escolar.

Diante da sintonia dos saberes, a disciplina de História amplia sua função, cabendo aos docentes do Ensino Fundamental e Médio, responsáveis pelo ensino desta disciplina, as reflexões contemporâneas da historiografia, no Brasil, inclinando-a ao cotidiano. Desta forma, aumenta a necessidade de incorporar nos currículos e materiais didáticos a nova concepção. Começam a acirrar as discussões em relação à distância dos saberes universitários

e dos escolares. A busca de uma harmonia para solução dos problemas sociais começa a ser uma das preocupações dos historiadores no contexto brasileiro. Com isso a preocupação dos professores volta-se ao diálogo e às reflexões sobre as práticas voltadas à realidade local²¹.

1.1.5 O ensino de História: concepções, práticas docentes e políticas públicas

A disciplina de História do século XIX, e mesmo durante o século XX, constituiu-se nessa tímida inclinação para a transformação da realidade e teve o professor como veiculador da proposta tradicional. A tentativa de ruptura dessa visão se dá mais especificamente na década de noventa. A tendência da historiografia contemporânea aponta alguns caminhos como a história das mentalidades e a história do cotidiano, que se fazem presentes nas escolas atualmente.

A Nova História, de origem francesa, inglesa e brasileira, a partir da interlocução com os pesquisadores brasileiros e outros latino-americanos, deu a possibilidade para ampliar a compreensão da realidade social e cultural. A incorporação da nova tendência se faz sentir na metade dos anos 90, ainda antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs.).

Vainfas (1997) afirma que as pesquisas sobre culturas e mentalidades têm contribuído na reflexão interdisciplinar, mesmo com outros campos da pesquisa histórica. Se na década de 80, a ruptura significava a concepção marxista, a década de 90 inovava com a história das mentalidades e a história do cotidiano. A história de origem inglesa,

²¹ Neste sentido podemos encontrar estudos mais avançados sobre a realidade e mesmo planejamento nas séries iniciais nos escritos de BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Do caso à intenção em estudos sociais**. In. XAVIER, Maria Luisa M., ZEN, Maria Isabel H. Dalla. (orgs.) Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação (Cadernos Educação Básica nº 05).

protagonizada por Thompson, faz sentir de alguma forma onde o cotidiano começa a ser considerado como elemento importante para o ensino de história. Freire (2004) também se manifesta em relação compreensão da história como conhecimento importante para a autonomia dos educandos.

Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política (FREIRE, 2004, p. 145).

A ampliação da história como possibilidade de mudança de postura pedagógica advém de um grande debate de professores, bem como a comunidade escolar e segmentos sociais comprometidos com a educação. A produção do conhecimento histórico também favoreceu para que a história começasse a ser vista como uma prática docente em prol da vida. Acredito que o contexto favoreceu para rediscussão do ato de ensinar.

Com o avanço das tecnologias, houve um aumento na produção de material didático e a quantidade disponibilizada aos professores é considerável. Como um todo a nova tendência tomou uma amplitude, aprofundando os debates e Fonseca (2003, p. 67) enfatiza que “isso passou a significar sinal de mudança de paradigmas no ensino de história”. Podemos perceber que, mesmo com as seqüelas do positivismo, a possibilidade de incluir o cotidiano muda a concepção das práticas docentes. Isso repercute nas mais diferentes esferas editoriais e nas políticas públicas, sendo que a necessidade da ruptura começa a se evidenciar em todos campos teóricos.

Observou-se um boom editorial na área, combinado, obviamente, às novas políticas educacionais, sobretudo no que toca à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do sistema de compras de livros, pelos governos federal e estaduais, para distribuição nas redes públicas de ensino (FONSECA, 2003. p.67).

Após esses trabalhos e propostas na educação brasileira resta-nos perguntar: como ficou o cotidiano do universo escolar? O que está por trás dos PCNs, PNLD e a avaliação dos livros didáticos? Tivemos ruptura nas práticas dos docentes?

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na segunda metade da década de 90, serviu como balizador das ações educativas do ensino fundamental e médio.

Isso significa que está cada vez mais clara a sua função, na prática, como uma espécie de 'programa curricular' para o ensino de História e de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em processo de produção, vêm sendo pensados em conformidade com os PCNs e com os critérios de avaliação do PNLD" (FONSECA, 2003, p. 68).

Podemos constatar que, no contexto nacional, as escolas têm critérios e estruturas curriculares para serem seguidos pelos seus professores. A indústria editorial passa a ver na produção de livros didáticos uma possibilidade de grandes lucros, cuja distribuição se dá em nível nacional com um retorno financeiro garantido.

Todas as pesquisas feitas, propostas pensadas a partir de reflexões e a elaboração de programas curriculares, bem como a aprovação de políticas públicas, são para ampliar e indicar possíveis procedimentos e metodologias adequadas ao ensino do cotidiano. Ao mesmo tempo, a produção de material didático, livros e outros instrumentos produzidos no rigor científico, não garantem práticas pedagógicas adequadas à realidade da comunidade escolar.

Fonseca (2003) sumariza que "alcançar essas práticas cotidianas, as relações efetivamente estabelecidas de professores e de alunos com a disciplina escolar, história, é algo ainda a ser feito". A rediscussão dessa categoria de análise poderá auxiliar as práticas docentes como atividades de transformação da realidade social. Tenho, portanto, a concepção

de Paulo Freire como possibilidade de prática progressista²². Por outro lado, busco discutir as concepções teóricas provisórias que sustentam as práticas pedagógicas do professor, na interlocução com as respectivas práticas e conceitos no cotidiano escolar, principalmente, na sala de aula. Fonseca (2003), também levanta preocupações voltadas para compreensão das formulações teóricas e historiográficas das práticas de sala de aula numa dimensão de possibilidades de rupturas com as concepções da disciplina de História do século XIX.

Na década de noventa, mesmo com o modelo neoliberal mais ampliado e globalizado no contexto brasileiro, temos o lançamento de novas políticas educacionais e da nova Lei de Diretrizes e Bases que alteraram a forma de constituir o ensino de história nas escolas. Fonseca (2004, p. 26) menciona “a disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas”. A desvalorização da disciplina de história, como tal, ainda continua, mesmo sendo de forma subjetiva.

O fator importante para a disciplina de história deu-se no sentido de que a reflexão começa a ser revigorada. “O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos” (FONSECA, 2004, p. 26). Existiu todo um contexto que auxiliou para que houvesse essa mudança na forma de pensar e de reordenar as reflexões em torno da disciplina de história.

²² O termo progressista começou a ser amplamente utilizado a partir da segunda metade do século XX, quando da Pedagogia de Paulo Freire que vislumbrava a transformação da realidade. Ver mais detalhes: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Para análise das práticas pedagógicas é pertinente verificar as políticas públicas, pois o professor do ensino de história precisa seguir as leis do estado que o autorizam como profissional da educação. Para tanto, as práticas docentes precisam seguir a legislação nacional, estadual. Interessa saber como os professores das séries iniciais articulam suas práticas com as políticas públicas, bem como a legislação vigente.

1.2 Orientações metodológicas e pedagógicas para o ensino de História

1.2.1 Elementos metodológicos, pedagógicos e orientações oficiais.

O ato pedagógico tem inerente a dimensão política que se concretiza na ação educativa. Essa concretude política educativa se dá no âmbito global-local e na sua reciprocidade. O meu olhar sobre a Lei De Diretrizes Básicas Da Educação (LDB), os PCNs e os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual se dá no sentido de tê-los como elementos importantes para discutir as práticas do ensino de história nas séries iniciais.

A visão tradicional do ensino de história abordada no Capítulo I se faz presente nos documentos que regulam as políticas públicas de educação, influenciando as articulações e as decisões políticas. A consolidação da LDB de 1996 é um marco histórico, mesmo que o governo tenha desconsiderado o processo democrático. Foi o momento em que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) repassou uma grande parte do ônus nacional do sistema de ensino para os estados e municípios²³ e centraliza o poder de decisão sobre o funcionamento, as mudanças e a aprovação de novas leis que regulam a educação. As

²³ Pino (2000, p. 37) “Portanto, a lei não assume a organização da educação em sistema nacional, como o projeto aprovado na Câmara que, resultado da negociação, concebia a organização da educação nacional de forma sistêmica (art. 9º), nem os princípios decorrentes que estariam na base da sua organização (incisos de I a X)”.

proposições de Pino (2000) acentuam a pressa na aprovação das reformas, que está atrelada aos interesses do governo de impedir o avanço da participação social no Congresso Nacional e aprovar leis educacionais que lhe interessavam.

No que se refere ao Título I da Educação, em seu Art. 1º., as diretrizes e bases da educação nacional estabelecem que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB 9394/96, p. 01). No que diz respeito à educação, a LDB nos remete à educação para a vida integrada do aluno, de modo que o seu lugar, a sua família, enfim, a vivência e as suas experiências, como elementos que deverão ser respeitados e incentivadas nas práticas docentes. O compromisso do ensino-aprendizagem deverá contemplar os aspectos das experiências do cotidiano e mesmo desenvolver ações educativas voltadas à formação integral, levando o aluno a novas experiências que vão ao encontro do que propõe o Artigo 1º.

O Art. 12. inc. VI prevê que o estabelecimento de ensino deverá “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (LDB 9394/96, p. 6). Remete à escola, bem como aos professores, ao compromisso de pensar atividades que envolvam e que integram pais e comunidade escolar. Trabalhar a realidade social com perspectivas de mudanças, possibilita passar por essa interação escola e comunidade escolar, cujos pais são os agentes importantes nesse processo.

No Capítulo II, Da Educação Básica, podemos encontrar nas Disposições Gerais aspectos voltados para o exercício da cidadania. Sendo assim, o Art. 22. prescreve que “A

educação básica tem por finalidade desenvolver o educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (9394/96, p. 9). Por isso, os professores da educação básica precisam contemplar o exercício da cidadania nas suas atividades docentes, tendo o respeito, a ética como elementos fundantes da cidadania planetária. Talvez, resta perguntar que cidadania está sendo trabalhada em nossas escolas?

No que tange o ensino de história, podemos encontrar no Art. 26. Par. 4º que “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana, e européia” (LDB 9394/96, p. 11). Logo, podemos perceber que a LDB tem a questão das etnias bem definidas e que devem ser respeitadas nas práticas docentes concretizadas nas escolas. As três raças são trabalhadas, porém de forma desigual. No enfoque étnico predomina o conteúdo da cultura do branco. A Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, normatiza a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esse aspecto será aprofundado no capítulo II. As entrevistadas têm se referido superficialmente sobre o assunto. Isso me levou a indagação de que poderiam ter-se silenciado diante da temática. Portanto, a legislação obriga a escola a cumprir sua função social no que se refere à diversidade étnico-cultural. Por que a lei precisa obrigar a escola a trabalhar as referidas temáticas?

A solidariedade humana também fica explicitada, bem como o exercício da cidadania, comprometido com a vida social. Severino (2000, p. 62-63) argumenta que a educação também é dever do estado e da família e “inspira-se nos princípios de liberdade e

nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Constata-se que as primeiras noções do mundo do trabalho e das práticas sociais serão desenvolvidas nas atividades docentes das séries iniciais.

Fica evidente que o ensino nas séries iniciais não fica restrito apenas à teoria, mas também às práticas sociais que vislumbram possibilidades de interação do educando com o meio, onde vive. Para tanto, a nova postura diante das práticas pedagógicas necessita de uma formação docente adequada para atingir esses objetivos específicos. A LDB em seu Art. 61. inc. I se refere à formação voltada para “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (LDB 9394/96, p. 22). Quer dizer, a formação dos professores necessita estar voltada para a práxis, possibilitando ao atendimento das diferentes realidades escolares e localidades de onde vêm os alunos.

O Art. 63. faz referência aos institutos superiores de educação e cabe a eles responsabilidade da formação inicial e continuada dos professores. No inc. I, do mesmo artigo, encontramos que os “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (LDB 9394/96, p.22). A LDB vai além da formação inicial e diz ainda, no inc. III do mesmo artigo, que os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” também são de incumbência dos institutos superiores (LDB 9394/96, p.23).

Podemos perceber que a LDB 9394/96 tem avanços significativos no que diz respeito ao processo de uma educação democrática, humana e ética, pois o aluno precisa ser

respeitado a partir do lugar de onde ele vem. A responsabilidade dos professores em relação às práticas docentes é buscar possibilidades de interação com o meio onde elas vão desencadear-se como atividades pedagógicas. Elas partem do pressuposto de que a realidade social seja respeitada, tendo a escola como um espaço organizado para interagir num determinado tempo e espaço, possibilitando a mudança da realidade social. Neste sentido, o aluno terá condições de interagir como agente histórico que constrói o seu espaço e intervém mudando sua realidade.

A partir dos aspectos históricos da legislação em relação à ampliação da educação para o maior número de pessoas, pode-se notar que é algo que se intensifica, nas últimas décadas. “Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Omtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial” (PCNs, 2001, vol. 1, p. 14). Segundo os PCNs, os nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo assumem um compromisso no que se refere à universalização da educação fundamental, ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Mediante o compromisso mundial e pelas exigências internas, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação, dentro daquilo que estabelece a Constituição de 1988. O PDE (Plano Decenal de Educação) “afirma a necessidade e obrigação do Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas” (PCNs, 2001, vol. 1, p. 15). O que se nota é o aumento do dever do poder público, no que se refere à educação para todos. Isso nos remete à questão do ensino obrigatório também proposto no art. 22 da nova LDB. Como citamos acima, este artigo nos

evidencia que a formação comum é indispensável para o exercício da cidadania. Portanto, a LDB de 1996 enfatiza a ampliação do dever público no contexto da educação em geral e dentro dela: o Ensino Fundamental.

A minha intencionalidade dentro do Ensino Fundamental está nas séries iniciais. Por isso, vejo a importância desse olhar, pois ele precisa perpassar essa explicitação da obrigatoriedade para compreensão da realidade, na qual os professores concretizam suas práticas docentes. Essas ações precisam estar embasadas nas questões legais.

O art. 9º se refere à incumbência da União, sendo que no inciso IV consta que ela incumbir-se-á de:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB 9.394/96, p. 4).

O caminho a ser construído, a partir da nova LDB, era a consolidação de um documento que poderia concretizar no cotidiano do professor os rumos a seguir nas práticas docentes. O momento foi importante, pois todo o processo democrático vivenciado, no país, nas últimas décadas, dava a possibilidade da construção de um documento que se tornaria acessível e de fácil manuseio por todos os professores das escolas brasileiras.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, portanto, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser

complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (PCNs, 2001, vol 1, pp. 15-16).

1.2.2 Elementos metodológicos e pedagógicos nos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a partir dos dispositivos estabelecidos pelas Leis de Diretrizes de Base e Educação Nacional de 1996, tendo como o objetivo máximo a consolidação da educação democrática. Na prática, a elaboração ficou longe de estabelecer uma democracia participativa, onde os mais diversos movimentos sociais pudessem participar diretamente do processo.

O processo da elaboração dos PCNs não transpareceu a participação dos movimentos sociais, mas a democracia representativa. A elaboração deste documento ficou longe de atender as peculiaridades regionais, mesmo reconhecendo-as.

Santiago (2004, p. 154) se refere ao documento dos PCNs, dizendo que:

Desse modo, mesmo reconhecendo as peculiaridades da sociedade e da cultura brasileira, a proposta dos PCNs, teve como pano de fundo a lógica economicista que orientava as reformas educacionais que vinham ocorrendo de forma mais ou menos generalizada em todos os países e que se inscreviam no projeto de desenvolvimento neoliberal.

No que se refere à formação dos professores para atuar nas séries iniciais também havia uma preocupação relacionada a uma formação, cujo processo reflexivo sobre a prática educativa fosse um pressuposto do pensar e agir pedagogicamente.

Diante desse cenário de desenvolvimento havia a necessidade de adequação da rede de ensino no Brasil, adaptando à realidade dos demais países. Segundo Trombeta (2003, p. 23), “Na atual reorganização do mundo do trabalho, estão sendo produzidas políticas públicas educacionais vinculadas ao processo de globalização econômica²⁴”.

O macro cenário interfere na construção de uma nova cultura de trabalho nas escolas. Percebido esse fenômeno, urge pensar atividades que vislumbrem possibilidades, sejam elas da autonomia, da ética, da solidariedade, bem como da busca constante da justiça. A escola é responsável pela ação pedagógica que respeita o educando do lugar de sua origem. “Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (PCNs, 2001, vol 1, p. 34). A interação que a prática possibilita, na sala de aula, será uma das possibilidades e esperança que os alunos poderão ter em seu cotidiano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos gerais do ensino fundamental, sendo que os principais elementos que devem ser trabalhados nas práticas docentes são: exercer e compreender a cidadania, participação social, atitudes de solidariedade, utilização do diálogo como forma de superação dos conflitos, respeitar as diferenças étnicas e culturais e individuais e “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” (PCNs, 2001, vol 1, p. 107).

A preocupação com o meio social, no qual o aluno está inserido, fica bem enfatizado no documento, pois ele precisa aprender a “questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções,

²⁴ Ver mais detalhes: TROMBETA, Derlan. **Políticas Públicas**: homogeneização X singularidade. Ijuí, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ.

reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil” (PCNs, 2001, vol 5, p. 41).

No que diz respeito à produção do conhecimento histórico, os PCNs sugerem que se deva “utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (PCNs, 2001, vol 5, p. 41). Na produção do conhecimento histórico, é pertinente este cuidado, pois possui a sua especificidade como ciência, como todas as demais.

Nos PCNs, temos o 1º ciclo que compreende a 1ª e a 2ª série, sendo que o 2º ciclo compreende a 3ª e a 4ª série das séries iniciais²⁵. Utilizarei séries iniciais por uma opção pessoal, mesmo reconhecendo o propósito do PCNs, e também para melhor compreensão das escolas, pois as entrevistadas têm o entendimento como séries iniciais. Nas escolas, temos o uso da expressão “séries iniciais de 1ª a 4ª”. Também não tenho a intenção de discutir os termos acima expostos.

Os objetivos gerais de história para o ensino fundamental estão voltados para a realidade social, de modo que os alunos precisam “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaço” (PCNs, 2001, vol 5, p. 41). Este objetivo evidencia a preocupação com o conceito de história que é o estudo da sociedade e a compreensão do tempo. Ao mesmo tempo, no objetivo seguinte está a preocupação da

²⁵ Segundo os PCNs, “A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é refendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento” (PCNs, 2001, vol 1, p. 59).

multiplicidade de tempo, buscando explicações no que tange o tempo presente e o tempo passado.

No que se refere aos conteúdos de história e critérios de seleção e organização, deverá atender aquilo que a nova²⁶ LDB propõe como relevante propiciando educação para todos, compromisso assumido pelo Brasil em 1990, em nível mundial. Para tanto, os PCNs propõem que:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais (PCNs, 2001, vol 5, p. 43).

Vejo que nesta dimensão, a da escolha dos conteúdos a serem estudados, podemos constatar a questão do local. Este como elemento pertinente para compreensão da interação dos sujeitos para construção de sua identidade e diferenças com os diversos “grupos sociais presentes na realidade vivida” (PCNs, 2001, vol 5, p. 43).

A proposta dos PCNs está dividida em duas partes, de modo que: no primeiro ciclo, a proposta privilegia, assim, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. Enquanto, no segundo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas e incorporar a historiografia atual.

²⁶ No diálogo com as entrevistadas percebi que é usado o termo “nova LDB” para referir-se a Diretrizes de Bases da Educacional Nacional de 1996

O ensino primário tem a preocupação com a alfabetização do tempo e espaço, além de outros desafios voltados para o cotidiano de cada aluno vindo até a escola. Os dois ciclos precisam comprometer-se com o tempo e o espaço a partir da realidade vivida, a fim de vislumbrar continuidade nos estudos no que se refere ao 3^a e 4^a ciclos, séries finais do ensino fundamental.

No segundo ciclo, permanecem os enfoques do primeiro, sendo que a valorização do conhecimento dos alunos, bem como a intervenção dos professores nas dimensões pedagógicas que implicam na ampliação do conhecimento histórico, devem ser observados como elementos importantes para aprendizagem.

Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.

No que tange às questões didáticas, os PCNs (2001) apontam para a valorização dos saberes que os alunos já possuem sobre as temáticas a serem abordadas. Ao mesmo tempo, promover visitas e pesquisas em locais que possuem informações pertinentes sobre os assunto é primordial. Propor práticas que “se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc” (PCNs, 2001, vol 5, p. 75). Essas atividades pedagógicas possibilitam a iniciação na produção do conhecimento histórico. Assim, as ações educativas em história criam situações de aprendizagem para despertar no aluno a curiosidade de estabelecer comparações entre o passado e o presente, na complexidade histórica.

O ensino de História no Brasil deu um passo interessante, mesmo com ressalvas e críticas aos parâmetros curriculares nacionais, pois os professores do ensino de história, bem como as outras áreas, puderam, a partir de então, ter em mãos um documento para refletir sobre suas ações educativas, buscando uma proposta adequada para cada realidade social.

Pensar possibilidades de ruptura na educação é sinônimo de desafio e ousadia. Conforme Freire, a ruptura se dá a partir do despertar da curiosidade na sala de aula. Por isso, a educação precisa ser vista como prática de liberdade, cuja possibilidade pedagógica se torna algo concreto no exercício da cidadania planetária.

1.2.3 Princípios e Diretrizes Para a Educação Pública Estadual: uma proposta alternativa na educação pública do Rio Grande do Sul

O importante é ressaltar que, mesmo tendo em nível nacional a LDB e os PCNs, cada unidade federativa ainda continuava com uma certa autonomia. Assim, como outros estados, o Rio Grande do Sul organizou, a partir de 1999, uma proposta educacional a partir de sua realidade social, tendo a educação local como pressuposto do pensar e agir nas práticas docentes.

Tenho a clareza da contribuição significativa dos Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual como processo da elaboração de um documento em educação e a riqueza dos elementos propostos e utilizados para compô-lo. Ao mesmo tempo, ele não pode ser amplamente utilizado como uma proposta trabalhada e avaliada em função do seu curto espaço de tempo vigente. Ele foi trabalhado com mais intensidade no governo de Olívio Dutra – 1999 - 2002. As professoras entrevistadas mencionaram-no em função da elaboração,

ficando vaga a utilização dos Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual como proposta presente no cotidiano escolar. Mesmo assim, a proposta existe como documento legal para discussão de referenciais para as práticas atuais das professoras da educação pública estadual.

Os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, elaborados na época, buscavam a construção de uma proposta de educação em que se discutiria o processo e a construção das políticas de educação de forma ampla, envolvendo a comunidade local. A construção da política de educação em nível de Rio Grande de Sul, seria um contraponto aos PCNs, apoiando e diferenciando-se na participação das diferentes organizações sociais que se opõem ao processo da exclusão social.

A utilização dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual 2000 se faz necessário nesta pesquisa em função de que esse documento influenciou a formação continuada das professoras e o pensar das práticas pedagógicas das entrevistadas. Tenho a pretensão de buscar alguns elementos contido nele para ampliar a rediscussão das atividades, enfatizando a coerência pedagógica existente entre as práticas docentes desenvolvidas pelas professoras entrevistadas das séries iniciais, e o que o documento prevê. Não tenho a intenção de esgotar os estudos nesta discussão, pois apenas vou fazer uma releitura, apontando alguns elementos da realidade local. Para tal, fiz uso do documento básico publicado em 2000.

No governo de Olívio Dutra, o Estado começou a trabalhar uma proposta de educação democrática que partia das escolas. As políticas públicas do estado passaram a enfatizar a educação democrática, alicerçada na pedagogia de Paulo Freire, tendo a educação popular como construção democrática das políticas educacionais.

A implantação dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual de 2000 marcou as políticas públicas do Estado, de forma que as diretrizes básicas para o ensino estadual possibilitavam uma ruptura na educação reprodutivista que estava em vigor. Neste sentido, as práticas docentes também estavam sendo desenvolvidas como possibilidades de rupturas no ensino, cujas ações reflexivas se fariam intensamente presente no cotidiano escolar. A proposta possibilitava mudanças na postura dos professores, tendo a realidade social local como premissa para a ação educacional. Para tanto, o diálogo, o respeito, a ética, identidade individual e coletiva, bem como a autonomia e a cidadania de cada aluno se daria a partir da interação dos sujeitos. Sendo isso uma realidade, a tomada de consciência faria com que a mudança da realidade social se desse a partir do próprio aluno.

O desafio das políticas públicas é buscar possibilidades na educação transformadora. Segundo os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual (2000), a concretização da Constituinte Escolar parte da concepção dialética de conhecimento, tendo como principais pressupostos: Educação como direito; Participação popular; Dialogicidade; Radicalização da democracia e Utopia.

O processo para construção das políticas públicas, que atendam a demanda social educacional, é uma questão metodológica. Para a elaboração da Constituinte popular foi adotada a metodologia da Pesquisa Participante, suas principais características são:

Uma intencionalidade política explícita de trabalho com a camada social, historicamente excluída dos processos econômicos, sociais, culturais.

Uma prática integrada, articulada de educação, investigação e participação social, como momentos de um processo de análise das contradições que explicam os determinantes estruturais da realidade imediata que está sendo analisada.

A participação efetiva das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas. Nesse sentido, tem-se como pressuposto “o suporte de trabalho em uma base ou grupos organizados, que formulem propostas práticas de intervenção na realidade

que está sendo investigada, na perspectiva de sua efetiva transformação”
(CADERNO 4, 1999, p.11)

Podemos perceber que a preocupação de construir as políticas públicas, em nível de Estado, evidenciada nessa opção metodológica, pressupõe a participação das diversas entidades²⁷ e segmentos sociais. A preocupação está na busca do comprometimento de toda a sociedade, partindo de práticas concretas da realidade escolar. Segundo os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual (2000, p. 22), “a elaboração desses Princípios e Diretrizes foi precedida de um amplo trabalho de identificação das necessidades que a realidade educacional e escolar apresentam, articuladas à análise e compreensão dos fatores, que são determinantes dessa realidade”.

Segundo os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual (2000, p. 22), a Constituinte Escolar deu-se em 5 grandes momentos²⁸, cada um tinha suas características específicas, subsidiados e acompanhados pelas diferentes coordenações no estado, região e escolas. Os diferentes momentos marcam a garantia da participação de todos na elaboração da proposta estadual de educação, uma vez que os momentos se constituíram de forma interligada.

Ainda podemos enfatizar, segundo os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual (2000, p. 24), que a

²⁷ A Categoria dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) não apoiou publicamente o movimento da Constituinte Escolar, deixando livre a participação de professores e escolas que quisessem aderir ao movimento. A entidade entendia que antes de discutir uma nova proposta de educação se fazia necessário melhoria nas condições de trabalho dos professores, bem como melhores salários aos trabalhadores da educação.

²⁸ Ver mais detalhes: _____. Secretaria de Educação. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual**. Porto Alegre, 2000.

Constituinte Escolar é um processo que parte das práticas pedagógicas concretas, tanto de educadores, quanto de pais, funcionários, estudantes, analisando o contexto – tanto, local quanto regional, estadual e nacional – em que as práticas acontecem e onde as escolas estão inseridas.

Essa construção de políticas públicas busca a coerência entre a teoria e a prática educativa. Com isso, a política estadual da educação reafirma o seu papel, o de desenvolver os fundamentos da educação transformadora da realidade social na qual estão as escolas públicas. Os fundamentos teóricos, segundo os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual (2000, p. 29), “foi de estudo e leitura de referências teóricas importantes, como Paulo Freire, Vitor Paro, Miguel Arroyo, Pablo Gentili, entre outros muitos”.

Os Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual estão divididos em quatro temáticas: 1^a- Educação: Democracia e Participação; 2^a- Construção Social do Conhecimento; 3^a- Políticas Públicas e Educação; 4^a- Concepção de Educação e Desenvolvimento.

A primeira temática baseada na Educação: Democracia e Participação tem presente elementos pertinentes no que se refere à possibilidade de uma educação transformadora. Conforme os Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 33).

Educação como um direito de todos.
Educação libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista.
Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.
Respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual e política.

A participação da comunidade escolar está contemplada nas diretrizes da primeira temática. Nesta dimensão se prevê o “Fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo” (p. 34).

A Construção Social do Conhecimento também está presente, pois a segunda Temática, conforme os Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 36), se dá na dimensão do “Conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico-social”. A visão planetária precisa ser concebida no ato educativo das escolas, cuja coerência pedagógica se manifesta nas práticas dos professores, que não atuam no cotidiano escolar.

A partir dos Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 36) podemos constatar que a ação educativa do professor se volta para “Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento”. Aqui fica evidente a dimensão transformadora da prática docente, porque o diálogo é fundante para construção do conhecimento social planetário.

Por outro lado, vamos ao encontro da “Educação fundada em valores humanistas”, uma das premissas para pensar na concretude, a solidariedade, o amor, a esperança e a utopia de cada comunidade. Nesse sentido, podemos conceber a “Escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento” (p. 36).

Pensar e concretizar a democracia na educação requer uma dedicação constante, cujos desafios e incertezas também se fazem presentes nas ações pedagógicas nas escolas. O terceiro aspecto das políticas públicas e a educação ressalta os princípios e diretrizes que dão a possibilidade para as escolas, alunos, professores, pais, funcionários e a comunidade vislumbrarem vivências democráticas no cotidiano escolar. Para tal, os Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 39) desafiam as comunidades locais estabelecendo que “As políticas educacionais do Estado devem ser construídas com a participação da comunidade escolar. As políticas públicas para educação devem estar articuladas ao projeto de desenvolvimento social do Estado”.

As organizações públicas não são apenas patrimônio do governo estadual. As políticas públicas e educação têm construído um compromisso sócio-educacional, dando possibilidade para que a comunidade escolar consiga conceber-se com certa autonomia, aceitando-se como patrimônio do lugar onde ela está inserida. Partindo dos Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 39), “A Escola Pública Estadual, compreendida como patrimônio da comunidade, deve ser um espaço público de cultura e lazer”. Para tanto, no quarto princípio, vejo como importante a dimensão de conceber a escola pública como algo pertencente à vida da comunidade. Portanto, são desafios das escolas para auxiliar a comunidade no seu desenvolvimento da vida comunitária. Com isso todos têm acesso à vida da escola e a escola na vida de todos os integrantes da comunidade escolar.

As práticas docentes precisam estar atentas para as novas tecnologias como instrumento a serviço da educação. Sendo a educação compromissada com a vida da comunidade escolar, o acesso às novas tecnologias se fazem necessárias nas políticas

educacionais. Segundo os Princípios e Diretrizes Para a Educação na Escola Pública Estadual (2000, p. 39), “O acesso às tecnologias, na rede pública estadual, deve possibilitar a qualificação e inclusão social”. Esse princípio nos remete a pensar o tempo e espaço onde a escola está inserida, de forma que ela não pode ser vista como uma entidade isolada. A interligação é um fator determinante para realização de atividades que produzem o conhecimento na dimensão socializadora.

Essa preocupação vem desde as políticas nacionais, cuja nova LDB de 1996 e mesmo os PCNs demarcam essa preocupação como elemento importante na educação. As políticas públicas estaduais ressaltam a educação participativa e temos nos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, (2000, p. 43), a “Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para transformação da sociedade”. Isso nos leva a pensar e estabelecer ações no sentido da participação de todos, envolvidos no universo social, tendo a formação do sujeito na sua autonomia para mudança da realidade, na qual está inserido. Nesse sentido, os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, (2000, p. 43) apontam para “Educação como processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais”.

O espaço e tempo são pensados de forma que a escola consiga atender a todos como sujeitos de sua história e que produzem história. Conforme Princípios e Diretrizes Para a Educação Pública Estadual (2000, p. 43) precisamos ter a “Escola como espaço de reflexão e construção do significado da apropriação e uso da terra no projeto de desenvolvimento social. Escola como espaço de reflexão e construção das lutas e movimentos sociais no projeto de desenvolvimento social”. Os professores durante suas ações educativas

estabelecem relações com a comunidade, cuja participação de todos se torna necessária nesse novo olhar, na construção de um novo mundo na educação.

Com o estudo da realidade local e a construção do espaço de cada escola, a minha indagação continua sendo em relação à construção teórica provisória que sustenta as práticas do ensino de história das séries iniciais. Restam-me inúmeros questionamentos em relação às práticas: até que ponto as práticas docentes contemplam o estudo da realidade local na visão das políticas públicas estaduais estabelecidas em 2000 como construção participativa? Os professores de fato trabalham a partir da metodologia estabelecida na Pedagogia Freireana? Até que ponto os referenciais teóricos que embasam as políticas públicas estão presentes no cotidiano das professoras das séries iniciais e a ciência Histórica? O que e como são trabalhadas as práticas pedagógicas, respeitando a LDB, PCNs e os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, (sendo que esta última ainda está em vigor no momento da entrevistas com as professoras)? Como o professor pensa e concretiza suas práticas pedagógicas nas séries iniciais? O que ele tem como elementos importantes para trabalhar a realidade social local e sua relação com o global? As práticas pedagógicas atendem as políticas públicas? Qual é o tempo e espaço que as escolas proporcionam aos professores para refletir sobre as suas ações educativas?

No mundo interligado, cada professor das séries iniciais concretiza perspectivas de autonomia. Este elemento é essencial para a interação dos sujeitos na sua dimensão social, cidadã, democrática, tendo a possibilidade de vida como uma inspiração motivadora para libertação no cotidiano e a mudança da realidade social como política pedagógica.

1.2.4 Práticas pedagógicas e suas possibilidades de reflexões:

O diálogo com as professoras entrevistadas evidenciou elementos como: tempo/espço, local/global, cidadania, autonomia, identidade individual e coletiva, solidariedade, diálogo e realidade do aluno. Os elementos aparecem de forma diferenciada, de modo que nas falas das sete entrevistadas o grau de importância dada aos elementos não é igual. No Capítulo II, os relatos das professoras serão abordados com maior amplitude.

Ouvir as professoras referente às suas práticas é uma forma de ler e interpretar a realidade em que se dão as atividades. Para tanto, utilizo a metodologia de pesquisa que parte da realidade da comunidade escolar, bem como sua interligação com o todo. Conforme Freire (2004, p.83), “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”. No primeiro momento, para desvelar alguns elementos, que considero importantes na prática docente, farei uso da pedagogia de Paulo Freire, a partir da concepção da educação popular. A contextualização dos diferentes elementos, a seguir discutidos, dão-se na segunda metade do século XX, por isso a pertinência da concepção desse referencial teórico como protagonizadora.

A partir da pedagogia freireana farei uma releitura bibliográfica dos elementos pertinentes para contribuir com a prática docente. Para ampliar o olhar teórico das práticas docentes, bem como dos elementos contextualizados, também me reportarei a outros teóricos que são mencionados ao longo do trabalho. Sobretudo, busco fazer um diálogo entre os elementos presentes nos referenciais teóricos e os que aparecem nas narrativas auto-biográficas das professoras. Neste aspecto, é pertinente ressaltar que o aspecto metodológico da pesquisa

está alicerçado na escuta dos professores, cuja relação do diálogo com os professores tem o pressuposto pedagógico do respeito, do profissionalismo, da dignidade e da ética. Sendo assim, não posso desconsiderar que as professoras entrevistadas falam a partir de uma realidade, de vivências, de uma trajetória de formação e de experiências profissionais.

1.2.4.1 Ressignificando o tempo e espaço local/global

Os conceitos de realidade, diálogo, cidadania, liberdade, democracia, nação e autonomia nos remetem a pensar as ações nas escolas e atualizar as práticas em sala de aula. Interpretar e compreender esses conceitos pressupõem a interação com outras categorias pertinentes no mundo denominado globalizado, partindo do pressuposto de que ambos se constituem num tempo e espaço. O fazer pedagógico continua tendo seu espaço e tempo, mesmo na inter-relação com as diferentes dimensões teóricas e práticas docentes que constituem as escolas como espaço de produção de saberes.

Sabe-se que a inter-relação do local com o global é inevitável e interfere diretamente nas concepções dos professores como tais e na construção da identidade de cada sujeito no universo educacional. Atualmente, ainda se utiliza a teoria concêntrica²⁹ para definir espaço. O importante na ação educativa é estar atento à percepção do conceito local/global e suas construções teóricas provisórias que interferem no cotidiano dos professores. A necessidade de ruptura constante dos conceitos pedagógicos, adequando-os às novas realidades das escolas envolvendo o espaço e o tempo, implicam em discussões do fazer educativo. Constituir a nova realidade e discutir o espaço pedagógico é fundamental,

²⁹ Ver mais detalhes: PIOVESAN, Janice Anréia. **O Ensino da Geografia nas Séries Iniciais: relacionar local e global é possível**. Ijuí, 2005. Dissertação de Mestrado UNIJUI.

pois “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2004, p. 97). Nesta ação, o professor também se constitui e tem a necessidade de rediscutir a sua ação educativa na autonomia e no respeito ao educando e suas perspectivas como agente de transformação do seu espaço. Para tal, também urge a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas no tempo e espaço.

Conceber práticas docentes desafiadoras na compreensão do tempo e espaço exige uma constante reflexão das práticas. A concepção do espaço-tempo tem sido tema de muita discussão nas escolas, principalmente, nas ciências sociais. As rápidas mudanças provocadas pelos avanços das tecnologias informacionais, de fato, levaram alguns professores, a conceber a construção teórica provisória do espaço-tempo na concepção da teoria da complexidade. Morin (2003) analisa o espaço-tempo numa visão sistêmica, considerando-o como organismo vivo. Com isso estamos nos referindo a um espaço vivo e interligado de forma planetária. Castells (2002, p. 499) define o espaço como “a expressão da sociedade” e Callai (1999, p. 21) que também faz uso deste autor afirmando que “espaço é o lugar onde estamos o lugar em que vivemos”. O espaço enfatizado por Callai é aquele construído socialmente. Parece-me pertinente essa afirmação, pois nos remete sempre a uma interação que Vigostki (2001) tem abordado como elementar na constituição dos sujeitos. A pedagogia interacionista tem enfatizado muito o aspecto da construção do pensamento a partir da interação de sujeitos para constituir-se. Contudo, para Vigostki o ser pressupostamente já é social, não tendo a necessidade de afirmar que o sujeito se socializa em etapas.

O tempo é visto pelas mais diferentes formas ao longo da história da humanidade³⁰. A compreensão do tempo nos remete ao natural estabelecido pela natureza até o tempo demarcado a partir da era industrial. Segundo Thompson (1998), o tempo natural passa a ser marcado pelo relógio e passa a ser obedecido pelos trabalhadores separando a vida do trabalho. “O pequeno instrumento que regulava os novos ritmos da vida industrial era ao mesmo tempo uma das mais urgentes dentre as novas necessidades que o capitalismo industrial³¹ exigia para impulsionar o seu avanço” (THOMPSON, (1998, p. 279).

Na busca da compreensão do tempo-espaço, Zarth (1999) afirma que abordar o conceito de tempo é algo que nos remete à complexidade do termo. A forma de interpretar o tempo mudou ao longo da história da humanidade. Atualmente, temos uma diversidade de tempo, cuja padronização universal não é válida. Com o desenvolvimento das tecnologias, o tempo passa a ser intemporal, mudando a percepção do tempo trabalhado até então nas escolas. Castells (2002) desenvolve o conceito de tempo intemporal, uma concepção nova de tempo gerada a partir das novas tecnologias de informação e comunicação.

Castells (2002), afirma que:

o tempo intemporal pertence ao espaço de fluxos, ao passo que a disciplina, o tempo biológico e a seqüência socialmente determinada caracterizam os lugares em todo o mundo, estruturando e desestruturando materialmente nossas sociedades segmentadas (p. 557).

³⁰ Não tenho a intenção de aprofundar o tema demasiadamente nos diferentes momentos da história da humanidade, mas valer-me do “tempo” como conceito no pensar a prática do ensino de história.

³¹ Ver mais detalhes sobre o tempo e suas diferentes formas de ser demarcado ao longo da história em: THOMPSON, (1998, p. 279) “Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial”. In: THOMPSON. E.P. **Costumes Em Comum**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

O desafio do professor é compreender a intemporalidade e fazer desse novo elemento um desafio pedagógico no cotidiano escolar. Zarth (1999, p. 20) conclui, afirmando que “ainda não é possível perceber as implicações que as novas tecnologias de informação possam causar na concepção de tempo, mas que com certeza elas perturbam o pensamento e alternam a maneira de ver e sentir o mundo”.

Para refletirmos sobre os conceitos de cidadania, autonomia e identidade nacional é necessário levar em consideração um outro elemento pertinente que é “a interpretação do conceito de espaço ao longo do tempo da nossa história” (CALLAI, 1999, p. 21). O tempo, por sua vez, tem-se constituído de forma interligada na construção do espaço. Para concretude das atividades pedagógicas, voltadas para o espaço e tempo, os educadores precisam compreender os conceitos para interpretação dos fenômenos sociais. Conforme Callai (1999, p. 22), “Muito se fala em espaço de aprender, espaço de aprendizagem, espaço do professor, etc”. Freire (2004) faz referência ao espaço pedagógico como sendo uma relação de solidariedade entre o professor e o educando, tendo a escola como espaço de possibilidades para aprendizagem da democracia.

A denominada globalização tornou-se uma máquina de perversidade, trazendo, na concepção de Santos (2003), a fome e o desabrigo em todos os continentes. Por outro lado, “o estado passa ser vítima fácil das grandes corporações financeiras e de outros grandes interesses, em detrimento da desigualdade social de seu povo (SANTOS 2003, p. 19)”. Esse fato ainda se agrava no interior das escolas, pois implicitamente nessa disputa de espaço está uma ideologia que influencia as decisões dos nossos governantes que, geralmente, são cooptados pelas grandes corporações internacionais. Todas as decisões tomadas pelos governantes atingem de forma direta e indireta a ação educativa do educador, em sala de aula.

Muitas vezes, assoberbado pelo aumento do fluxo de informações e da complexidade que o processo de aprendizagem atingiu, dificulta a percepção da atroz exclusão que é produzida pela sutileza da simplificação dos conceitos e utilizados nas aulas.

1.2.4.2 Ressignificando a autonomia e cidadania

Como nos lembram Buffa, Arroyo e Nosella (2003, p. 34), em Educação e Cidadania, “a educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais”, sendo que estas têm orientado educadores em sua prática ao longo da história. Neste sentido, torna-se pertinente refletir, se a estreita ligação da educação e da cidadania poderão contribuir para garantir a cidadania dos trabalhadores no tempo e espaço. Para tanto, ainda segundo o autor, “urge refletir sobre o grau de coerência global desses ideais de convívio social e político subjacentes ao pensamento pedagógico” (p. 34).

No entendimento de Buffa, Arroyo e Nosella (2031) há uma estreita ligação entre a educação e a cidadania, logo, essa proximidade precisa ser refletida. Não podemos “perder de vista o movimento global em que é pensada a relação entre educação, cidadania, participação e liberdade”, pois isso nos leva para as novas demandas sociais do trabalho e do convívio social da cidade. A construção dos novos espaços está em jogo e isso remete à aplicação de ideologias, por vezes, implícitas nas teorias pedagógicas. Estas, nem sempre percebidas pelos educadores. No discernimento da cidadania, torna-se necessário pensar a educação com sua função, pois “o mundo todo interligado torna-se fundamental, cada vez mais conseguir estudar e compreender o lugar, onde se vive, ou onde acontecem os fenômenos” (CALLAI, 1999, p. 26). O contexto escolar onde está o educando precisa ser visto como uma comunidade interligada com o global. Nesse sentido, as ações educativas nos

remetem a uma reflexão que não pode ser dissociada do todo, mas de forma a interligar as partes entre si e com o todo.

Buffa, Arroyo e Nosella (2031, p.40) afirmam que é preciso “destruir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre o que, onde e quando é permitida a condição de cidadão e sujeito político”. Precisamos atingir a complexidade da construção do conceito da cidadania no cotidiano escolar. Morin (2003, p.35) argumenta que “uma das preocupações do novo milênio é ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las”. A educação atrelada à cidadania, de fato, pode causar uma bruma conceitual, levando a educação como pré-condição para a possibilidade de cidadania. Ao desconstruir essa imagem, podemos ter possibilidades de ampliar a cidadania aos diferentes espaços, onde a escola não seja a única protagonista para tal condição. Com isso, ela não passa a ser uma pré-condição no tempo-espaço para educação e cidadania. A cidadania não pode ficar oculta nas teorias pedagógicas tradicionais, reforçando as estruturas de dominação e exclusão que atingem a escala global. Sobretudo, Buffa, Arroyo e Nosella (2001, p. 40) mencionam que “é necessário questionar por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade”.

O cidadão fortemente atingido por conceitos distorcidos, oriundos do fenômeno da globalização, tem entrado em crise de percepção de sua própria condição humana. Morin (2003, p. 106) ressalta a ética partindo da “consciência e da cidadania planetária”. Podemos afirmar que nessa reinterpretação de cidadania poderão surgir novas possibilidades de globalização “onde poderemos alcançar a idéia de homem integral e de cidadão” (Santos 2003, p. 167).

Fica difícil desenvolver a idéia de cidadania com autonomia diante do cenário em que, conforme Santos (2003, p59), “a pobreza tanto quanto o desemprego agora são considerados como algo ‘natural’, inerente a seu próprio processo”. Para fazer frente ao entendimento da cidadania é preciso discutir as práticas pedagógicas, bem como as concepções que sustentam a construção teórica provisória de cada professor.

A autonomia³² tem um papel importante na reflexão sobre os conceitos do local e global, numa sociedade que é tida por muitos como uma sociedade em rede. Segundo Paulo Freire(2004), a autonomia vem a ser um dos elementos essenciais para podermos resgatar a dignidade, possibilitando uma educação humanizadora. A busca dos valores humanos diante do conceito da educação é pertinente, devido à perversidade global que se instalou no universo escolar.

As ciências do humano protagonizam discussões que venham ao encontro dos anseios da cidadania planetária (Morin, 2003), atendendo as práticas pedagógicas que vislumbrem uma globalização humanizadora, cuja autonomia das diferentes comunidades sejam respeitadas. Não podemos ficar passivos numa sociedade que caminha a uma dimensão cultural planetária apenas para uma minoria. Para tal, há a necessidade de buscar alternativas que apontam caminhos inteiramente humanos.

Diante dessa realidade de dominação, Paulo Freire (2004, p. 59) lembra que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético”. Os pressupostos éticos são fundamentais na rediscussão dos conceitos utilizados no cotidiano escolar, pois o

³² O termo autonomia vem do grego no composto de duas palavras $\alpha\upsilon\tau\omicron\varsigma$ = própria e $\nu\omicron\mu\omicron\varsigma$ = lei. Por isso autonomia é alguém que possui sua própria.

educador precisa tê-los elucidados na sua dimensão como profissional. Por isso, não podemos esquecer que educar exige (Paulo Freire, 2004, p. 61) “respeito à autonomia e à identidade do educando”. A reflexão dos conceitos no espaço da escola é algo que precisa ser construído, segundo Vigostky (2001, p.262), na interação dos sujeitos; pois estes têm a escola como um espaço de educação “não espontânea.” e, por conseguinte, uma possibilidade de vir-a-ser também cientificamente.

Conforme Santos (2003, p.45), o totalitarismo se apresenta às comunidades de uma forma “muito forte e insidiosa, porque se baseia em noções que parecem centrais à própria idéia da democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância -, exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que os países e os lugares”. Cabe ao professor desenvolver práticas docentes que valorizam e respeitam o educando, do lugar de onde ele vem, da sua história de vida, da constituição de sua família.

Freire (2004, p. 64)

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como, já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.

A sala de aula é um espaço onde o professor e o aluno estão num processo de interação contínuo. Cabe ao professor munir-se de instrumentos pedagógicos para ampliar o horizonte e garantir o respeito à autonomia e à dignidade do educando. Freire (2004) lembra que “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (p. 64). O exercício de

reflexão pedagógica se dá numa prática constante dos professores, seja de forma individual e/ou coletiva.

Ensinar pressupõe do professor a prática do ato de reconhecer o educando como um ser histórico e inconcluso. Da mesma forma, o docente precisa ter a consciência do seu inacabamento mediante a prática educativa.

Conforme Freire (2004, pp. 58-59):

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, 'programados, mas, para aprender', exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

A dimensão do inacabado não se dá só em relação ao outro, mas também em relação ao professor. A relação e o respeito mútuo entre ambas as partes fará com que a autonomia possa ser reconstruída a partir da ética educacional. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2004, p.59). Cabe, neste sentido, mencionar a importância de compreender os sonhos, a esperança, a inquietude, a linguagem, a curiosidade, o jeito de ser do aluno, o lugar de onde ele vem. Respeitar a experiência do aluno, a história de vida de cada um possibilitará, na inconclusão, a compreensão do enraizamento da eticidade. Conforme Freire (2004, p. 60):O diálogo é um elemento necessário para construir uma relação humanizadora, de modo que "os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos".

A prática docente comprometida com a autonomia implica em criar virtudes que possam mudar a realidade social de cada um. A troca de experiência, o diálogo, a escuta são elementos que podem radicalmente contribuir para romper com a realidade social competitiva, perversa e cruel. Freire (2004, p. 62) diz que “Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso”. A prática docente que tem inerente o bom senso vai ter possibilidades de trabalhar na sala de aula as diferenças. A reflexão sobre a prática docente leva o professor a uma avaliação crítica do seu fazer educativo. A avaliação das ações pedagógicas também precisa ter o respeito para com o educando. Rediscutir as ações educativas diminui a distância entre o dizer e o fazer pedagógico. A partir da concretude educativa podemos constituir práticas docentes como possibilidade de autonomia.

De acordo com Freire (2004, p.93):

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade vai sendo assumida.

Esse é um dos fundamentos da autonomia que se constitui na autoridade construída e reconstruída de forma democrática na relação intra-pessoal e inter-pessoal. A responsabilidade vai sendo construída a partir do sujeito na relação consigo mesmo e com os outros. A possibilidade da autonomia se dá a partir do respeito à condição humana.

Pensar de forma autônoma como docente é possibilitar a interação da complexidade, cujos envolvidos diretos e indiretos possam ser respeitados na sua condição

humana. O professor é mediador e possibilitador de instrumentos pedagógicos para unir pessoas, fazendo da escola um espaço de solidariedade e de paz. A escola que possui práticas docentes com possibilidades de solidariedade é um espaço onde a educação pode ser visto como uma forma de intervenção no mundo.

1.2.4.3 Releitura da realidade: um olhar solidário e dialógico

A releitura da realidade é importante, pois no capítulo II temos as narrativas das professoras entrevistadas. As falas se dão a partir de um lugar e expressam o percurso de formação. As entrevistas estão repletas de relatos que buscam evidenciar as diversas realidades vivenciadas pelas professoras na sua trajetória de formação. O cotidiano escolar também é narrado e tal contexto traz dados que nos desafiam pedagogicamente sob a perspectiva de um olhar solidário e dialógico como perspectiva de vida.

As práticas pedagógicas são pensadas a partir da realidade local e global, de modo que são consideradas interligadas. Assim, se torna pertinente redimensionar a construção da identidade onde os sujeitos se vêem como parte integrante e não como meros espectadores dos heróis.

Para tal desafio, o professor fala a partir de um contexto em que sua ação educativa se dá de uma forma interligada. A escola na qual o professor atua como profissional produz um espaço, cuja influência das diferentes realidades, sejam elas individuais ou coletivas, se concretizam na sala de aula, de modo que as práticas docentes se consolidam na interação dos sujeitos. Por isso, a importância de trabalhar a identidade individual e coletiva com o respeito à vida, partindo da realidade de cada um.

Freire (2004) lembra que “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p. 54). As ações pedagógicas, no contexto mundializado, não podem ser elaboradas para adaptar o aluno a esta realidade, mas desenvolver atividades de inserção social. Cada aluno precisa estar inserido na sala de aula, na sua comunidade, na sua família, no mundo.

A identidade mundializada, conforme Morin (2003), trabalha o conceito da identidade desta ou daquela nacionalidade na dimensão da interligação do local/global como essencial. A sociedade parte para constituir uma identidade planetária. Nessa nova construção de identidade, as diferenças têm os seus espaços para constituição dos sujeitos a partir da sua realidade, sem a tradição dos heróis como responsáveis pelo nosso passado e projeção do futuro.

Refletir sobre as práticas docentes requer do professor a condição de conhecer as diferentes dimensões que caracterizam as mesmas, pois esse ato possibilita a apreensão da realidade onde concretiza a ação educativa. Fazer a leitura da realidade com Freire (2003) é buscar compreender a vida da comunidade local³³. A sua prática educativa metodologicamente principiava da realidade do educando, sendo este o caminho de uma

³³ “O termo *Comunidade* permite diferentes significações. Dizemos “comunidade primitiva”, referindo-nos a um modo de viver e produzir dos indígenas ou das primeiras formações de vida coletiva, no processo histórico. Há um conceito de comunidade que desejamos ressaltar aqui. Segundo esse conceito, o reconhecimento de uma comunidade implica, antes de tudo, a definição de seus limites. Tais limites não são apenas administrativos ou então dados por uma certa área geográfica, mas sim são limites dados pela rede de relações sociais” (ANTUNES, MENANDRO, PAGANELLI, 1993, p. 10). Mais detalhes ver ANTUNES, Aracy do Rego, MENANDRO, Heloisa Fesch, PAGANELLI, Tomoko Iyda. **ESTUDOS SOCIAIS: Teoria e Prática** – Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.

educação transformadora. Não podemos pensar em educação que não tenha o respeito do lugar de origem do educando.

Compreender a realidade coloca o professor na condição de considerar a capacidade de aprender e, para tal, desenvolver a habilidade de apreender a significatividade de algo apreendido. Isso exige um constante ato de construir e reconstruir-se. Na proposição de Freire (2004, p. 69), “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Atualmente, desenvolver práticas para intervir na realidade com possibilidade de mudança, implica em considerar a história como possibilidade de vir-a-ser.

Percebo que Freire (2004) insiste na questão do sujeito histórico como agente de mudança. A intervenção na realidade é ampla e exige do professor comprometimento. Segundo Freire (2004), p. 77), “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Essa condição de prática educativa exige uma postura política. Toda escolha, toda decisão implica estar comprometido com uma postura política.

A concepção de educação popular vem a ser um alerta à história para compreensão da realidade social. Assim, como Freire representou um dos educadores para possibilidades da pedagogia democrática, também inspirou a formação de professores com um outro olhar para compreensão da realidade social. Os professores das séries iniciais foram inspirados pelos aspectos pedagógicos freireanos, pois neste nível educacional tem-se como objetivo a alfabetização.

Conhecer a realidade é fundamental para postura de uma educação humanizadora. A prática docente, nessa dimensão, precisa considerar o lugar de onde vem o educando, sua experiência, história de vida, cultura, identidade. Todos estes são elementos imprescindíveis para estabelecer um diálogo no processo de aprendizagem. Freire (2004, p.81) menciona que “não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”.

A ação pedagógica progressista com atitude de compreender a realidade não impõe o saber do professor como único e absoluto. Ela busca fazer a leitura do mundo e da palavra para compreender a realidade na sua totalidade. As práticas pedagógicas voltadas para compreender a realidade têm na sua práxis a busca da intervenção na realidade a partir desta leitura do mundo e da palavra. A realidade pressupõe compreender a complexidade histórica, cujo aluno na sua dimensão humana possa criar e recriar seus sonhos, suas fantasias, suas esperanças, tornando-se um agente de transformação de sua própria realidade social.

A solidariedade em Arruda, Boff e Freire é algo da concretude humana e, portanto, precisa ser vivenciada no cotidiano de cada cidadão de forma individual e coletiva. Ser solidário é reconhecer toda complexidade cósmica na qual o ser humano se constitui. Não há povo superior ou inferior, pois somos todos gerados pela mãe terra a qual nós precisamos reconhecer a nossa vida numa dimensão natural. Somos de natureza humana e por isso precisamos do humano para tornarmo-nos cada vez mais gente. Para tal, a ética, o amor, a solidariedade, o afeto, o carinho são indissolúveis a qualquer ser humano na sua condição humanizadora.

A ética própria da cultura e sócioeconomia solidárias, por outro lado, é a ética do ser humano concreto. Ela se funda na visão de que o ser humano é por natureza um ser-relação. Sou relação comigo mesmo, com a natureza, com a sociedade

contemporânea e a humanidade enquanto espécie em evolução e com cada outra pessoa (ARRUDA, BOFF, 2000, p.153).

As ações educativas precisam partir destes princípios para promover atividades na concretude humana. A função das práticas dos professores é proporcionar a interação professor e aluno na condição humana, onde ambos possam pertencer a mesma realidade humana. Essa atitude nos remete a uma educação democrática, ética, solidária, cujo diálogo vem a ser o elo de concretização dos sonhos, das utopias, da esperança e do amor na inter-relação professor.

Isto me coloca numa situação natural de interconexão indissolúvel com os outros e o cosmos. Esta solidariedade natural, preciso então transforma-lo em solidariedade consciente, o que implica o acolhimento e respeito ao outro, em sua unicidade e em sua autonomia (ARRUDA, BOFF, 2000, pp.153-154).

O homem é um ser histórico e busca conceber-se a partir de sua realidade, reconhecendo o outro como tal. O diálogo é um elemento que caracteriza a educação transformadora. Conforme Freire (2003, p. 68) “Essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. Isso implica em reconhecer temas da época, da realidade no qual o homem está inserido. Para tal, emerge de forma individual e coletiva do seu mundo histórico biológico, transcendendo de sua esfera vital. Segundo Freire (2003, p. 69), “A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. O diálogo, nesta direção, inclina-se sempre a arguições. Para tanto, o professor pode ter na prática docente possibilidade de democracia, pois “Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia” (FREIRE, 2003, p. 70). Para construção de momentos democráticos é necessário sair da postura tradicional de ser professor e proporcionar ações educativas que possam contemplar o diálogo na sala de aula. A democracia é uma construção

constante entre professor e aluno, bem como todos os envolvidos no universo escolar. A condição da educação democrática implica no assumir-se para interagir na comunidade, no mundo.

O diálogo é um dos elementos básicos na educação popular para compreensão da realidade. Freire (2003, p 115) define o diálogo a partir de Jaspers, dizendo que “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”.

Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2003, p. 115)

O diálogo é decisivo na educação, pois ele desvela as questões vitais do nosso cotidiano. A comunicabilidade faz com que o homem possa interagir adequadamente no seu cotidiano de forma a respeitar a natureza e a cultura, pois ambos constituem a realidade.

Freire (2003, pp. 116-117) lembra que:

A distinção entre os dois mundos; o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de medição que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’.

A definição da cultura e sua relação com o processo humanizador estão na possibilidade da interação dos sujeitos. O desafio do professor é criar práticas docentes que pensam e fazem atividades que democratizam culturas. Acredito ser este o grande desafio da educação na constituição de condições para mudança da realidade social.

As práticas docentes alicerçadas no diálogo são ações de possibilidades e as trocas de experiência dão condições favoráveis para que o aluno seja sujeito que produz cultura, respeitando sua origem, seus sonhos, utopias, esperanças, anseios e medos. Nas palavras do próprio Freire (2003, p. 117), “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”.

O desafio do professor é vislumbrar nas aulas possibilidades de despertar a curiosidade individual e coletiva. O ato de aprender e ensinar estão correlacionados no ato de despertar a curiosidade do aluno. Ela é inerente ao ser humano. O desafio pedagógico no cotidiano da escola é despertar a curiosidade na dimensão da produção do conhecimento. Uma escola que desperta o espírito da curiosidade de seus alunos terá possibilidades de produzir conhecimento para transformar a realidade social. O sujeito do conhecimento tem uma íntima relação na busca constante da ampliação da curiosidade para produção de saberes.

Segundo Freire (2004, p. 85),

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observa-lo, de delimita-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar de perguntar.

Educar para produção do conhecimento implica diretamente no estímulo de indagar, buscar, dialogar, respeitar-se mutuamente na condição de ser dos sujeitos que aprendem e produzem. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2004. p. 86). Ambos precisam assumir epistemologicamente a curiosidade do próprio ato educativo curioso.

A dialogicidade se dá no respeito em relação ao educando. Ao falar sobre a vida, o professor vai interagir na intimidade do ato de viver do educando, onde os sonhos, a esperança, os desafios e as incertezas vão ser pensados na intimidade, porém, também na coletividade, cuja sala de aula será o espaço adequado para auxiliar a constituir: o sujeito do conhecimento. O ato de pensar junto à ação educativa possibilita momento de dialogicidade, identidade, autonomia própria e a do grupo necessário para produção do conhecimento.

A construção de espaços para produção do conhecimento é possível a partir da interação dos sujeitos. O ato de pensar poderá ser concretizado pela linguagem individual e coletiva. A construção da identidade se dá a partir da troca, da vivência, cujo diálogo vem a ser um elo de respeito e de esperança para mudar a realidade social. “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação do ser mais” (FREIRE, 2004, p. 89).

O contexto escolar possui uma multiplicidade de ações pedagógicas que valorizam o aluno. As práticas educativas progressistas são pertinentes, pois consideram o sujeito e sua história. A produção do conhecimento se dá a partir de sujeitos históricos. **Valorizar as narrativas das histórias de vida dos educandos e dos professores como metodologia é uma possibilidade de ampliar esse novo olhar em relação à compreensão da realidade na dimensão da concepção popular.** Esses elementos são de extrema importância na produção do conhecimento e na constituição de práticas. O ato de escutar é a base da possibilidade do diálogo. Respeitar as histórias de vida é um ato democrático na autoridade docente. A prática pedagógica constituída a partir da metodologia das narrativas tem a escuta como importante para partir do cotidiano, da realidade das pessoas comuns, que

são sujeitas da história e produzem história. O respeito do educando é uma das premissas pedagógicas que garantem o processo democrático na produção do conhecimento. Essa experiência educativa lança perspectivas para desenvolver no aluno a curiosidade, a esperança e os sonhos necessários para o **vir-a-ser** no mundo.

O ato de ensinar não envolve só o professor na condição de docente, mas também o discente como elemento importante na reciprocidade do ato de aprender de ambos. A minha preocupação nas análises das práticas pedagógicas como possibilidades do vir-a-ser é transcender a mera análise dos livros didáticos, dos planos de aula, dos cadernos de registro dos conteúdos. Tenho como pressuposto metodológico a escuta, o diálogo, a fala dos professores, sua história de vida, tendo a trajetória de formação, bem como a experiência profissional, baseada nas práticas, como fornecedoras de elementos para pesquisa.

A educação como prática de liberdade nos dá possibilidades de pensar a educação, cujo momento histórico possa ser visto a partir do seu tempo. Fazer a releitura de alguns elementos da educação na concepção de Paulo Freire, requer uma visão histórico pedagógico equidistante.

Em Freire (2003), podemos constatar a relação da estrutura do poder, na década de 60, e a releitura da realidade das classes populares, enfatizando o caminho em direção ao emergir dos trabalhadores. A partir da educação ele buscou levá-los a participar politicamente da sociedade brasileira, decidindo seu rumo.

O interesse de Freire não era abordar sobre a historiografia e mesmo sobre o ensino de história, mas compreender o momento histórico em transformação. Interligar o ato educativo com o jogo político existente para que as práticas da liberdade se tornassem viáveis

junto às classes populares. A conscientização política, no momento histórico de Freire, era um compromisso educacional que poderia possibilitar a mudança da realidade social. A tomada de consciência ainda continua como elemento decisivo na educação atual.

A minha pesquisa está ancorada nas séries iniciais, cuja discussão das práticas docentes se dão sob o olhar das ciências sociais, no caso: o ensino de história, como foco. Neste período, temos a iniciação à alfabetização onde muitos elementos da pedagogia progressista são pertinentes para rediscutir o ensino de história³⁴. Freire (2003, p. 119) lembra que a “alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora”, sendo que esse aspecto é inerente a qualquer condição humana cronologicamente falando. Nesse sentido, concordo e reintero que a interação dos sujeitos é indispensável para uma educação de possibilidades em qualquer idade, classe social e/ou realidade.

O método Paulo Freire não pode ser transplantado, mas pode contribuir a partir de elementos que são inerentes a qualquer situação na condição humanizadora. O ato de compreender e de interpretar não está determinado apenas para adultos ou para crianças. Cada pessoa tem possibilidades de compreender e de interpretar a partir do seu jeito de “ser no mundo e com o mundo”. O novo olhar sobre a educação é o jeito como vai se constituir o método de ensino.

³⁴ Não tenho a intenção de discutir os conceitos de alfabetização de adultos ou de crianças, apenas busco discutir alguns elementos do método de Freire para vislumbrar práticas educativas como possibilidades de compreensão e de mudanças da realidade social.

CAPÍTULO II – PERCURSOS DE FORMAÇÃO

2.1 Introdução

Neste capítulo abordarei sobre o percurso de formação trazendo as narrativas, bem como a sua relação com as concepções teórico-metodológicas das sete professoras das séries iniciais das escolas públicas estaduais de Três de Maio. Para atender a esta parte do trabalho busco fazer a interligação com os autores do capítulo I de forma mais intensa, ressaltando os aspectos que ampliam conceitos e metodologias do ensino de história nas séries iniciais. Também me reportarei a outros autores que venham atender com mais detalhes as narrativas das entrevistadas contribuindo, assim, com a discussão e aprofundamento do tema ao qual me propus pesquisar.

No primeiro momento deste capítulo farei uma abordagem teórica da história oral de vida e posterior a isso busco o entendimento das narrativas que se dão ao longo da vida das entrevistadas, desde a infância até o momento atual como profissionais. As professoras trarão relatos das experiências de vida da sua infância, os primeiros passos da vida escolar, as dificuldades, o Segundo Grau (Normal de nível médio), faculdade e a reflexão de suas práticas enquanto professoras.

De forma sistemizada, farei a análise das narrativas buscando rediscutir as práticas do ensino de história nas séries iniciais na intenção do entendimento da construção teórica provisória, os conteúdos e a metodologia utilizada pelas professoras entrevistadas.

O capítulo se concentra nas narrativas, tendo o método da dialética como elemento de análise dos dados empíricos e teóricos. Isto é, momento da praxis onde busco, de forma mais delicada, trabalhar com os dados oriundos da realidade cotidiana das professoras entrevistadas e as abordagens teóricas. Reconhecendo a importância e a riqueza dos dados empírica trazida pelas entrevistadas, não quero fazer nenhuma injustiça de omitir-me ou trazer entendimentos equivocados das narrativas que, em si, já representam possibilidades de reflexão e rupturas das práticas docentes.

2.2 Narrativas biográficas: o caminho da pesquisa

A formação de professores se dá ao longo da vida, incluindo a trajetória educacional e profissional, além de suas experiências de vida. A constituição do sujeito professor consiste na trajetória de formação, passando pelos diferentes níveis de ensino, até atingir sua graduação e tornar-se profissional autorizado pela legislação para atuar como tal.

O professor, antes de mais nada, constitui-se a partir de um lugar encharcado de vivências, de relações, de histórias para serem vividas e lembradas. É o sujeito que lembra e faz a história e se efetiva como elemento importante na história. Além disso, é alguém que nem sempre é ouvido pela comunidade, direção, pesquisadores, apenas considerado como mais um. Salvo, for um que tenha destaque em nível regional e nacional e requisitado para debater a educação oficializada pelos órgãos governamentais. Freitas (2002, p. 51) coloca que “a história oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esquecidos ou ‘vencidos’ da história”. Às vezes, os professores respondem questionários para pesquisadores, muitos se quer têm o retorno do

resultado da pesquisa. Na sociedade atual, infelizmente, o professor proletarizado, desprestigiado, fustigado entrou no rol do profissional massificado e deixou de ser mestre da vida, uma referência na comunidade.

Comprometido com a formação de professores, senti-me desafiado a ouvir professores das séries iniciais. Com isso, colocar-se a escuta é buscar romper com silêncios, valorizando suas histórias de vidas, trajetória de formação e seu esforço e comprometimento para realizar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

O objeto central desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas do ensino de história - ciência nas séries iniciais, elucidando o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes.

Atendendo ao rigor científico e a relação de respeito às professoras entrevistadas, segui a metodologia da História Oral de Vida. Vou valer-me das narrativas biográficas³⁵ que, segundo Meihy (2002), são uma variação da História Oral de Vida. A narrativa biográfica, como relatos de experiências, foi a opção metodológica, pois o objetivo central desta pesquisa é ampliar a compreensão das trajetórias de formação das professoras entrevistadas, bem como suas práticas docentes do ensino de história, nas séries iniciais. Durante todo o percurso da pesquisa, o respeito às experiências de vida na constituição do sujeito foi fundamental, desde o processo das entrevistas, bem como a busca da compreensão do conteúdo das mesmas que será abordado neste capítulo.

³⁵ Segundo Meihy (2002, p. 193) a Narrativa Biográfica constitui-se de “relatos curtos sobre uma experiência vivencial”.

Segundo Meihy (2002), as narrativas biográficas cuidam mais do aspecto cronológico e factual das pessoas e dão atenção às peculiaridades que se voltam aos acontecimentos importantes.

O registro e o trabalho com a memória das professoras são uma forma de não deixar no silêncio o percurso de formação individual e coletiva. Neste sentido, Le Goff (2003, p. 469) defende que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. Registrar a memória de professores do cotidiano, lembrando das suas trajetórias, é lançar para história escrita uma possibilidade de visitar o tempo e espaço de pessoas que são sujeitos comuns da história.

Dessa forma, o registro das vidas dos professores, de suas maneiras de ser e ensinar, situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias” (FONSECA 1997, p. 35).

As pesquisas relacionadas à educação nem sempre têm dado a merecida importância aos professores. Segundo Fonseca (1997, p. 43) “Do mesmo modo, as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates”. Por este viés, podemos perceber que a educação em algumas dimensões está começando a ser reconhecida com a inclusão de quem é o protagonista da ação educativa: o professor. Sobretudo, um profissional visto como uma pessoa e reconhecido na sua função social.

Buscar auxílio na história oral de vida é um dos caminhos para resgatar e registrar experiências de vida na memória histórica, pois ouvir, dialogar e interagir diretamente com

peças é dar um novo rumo nas pesquisas. Para Fonseca (2002, p. 37) “a ‘voz do passado’, expressão empregada por Paul Thompson, indica a mudança de enfoque das investigações, reforçando a idéia de um encontro direto entre o sujeito que investiga e o objeto investigado”. Ao mesmo tempo, a autora acredita que essa metodologia tem possibilidades de “redimensionar os estudos na área da história e da história da educação” (p. 42). Neste sentido, sinto-me desafiado e concordo com a idéia de Fonseca (1997), acreditando no alargamento da investigação e na riqueza das narrativas das professoras da presente pesquisa.

Valer-se da história oral de vida de professores contribui e enriquece o ensino nas escolas, pois com isso elaboramos, registramos interpretações, documentos a partir dos sujeitos que produzem e ensinam a história.

De acordo com Thompson (1992) a história oral é

constituída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. E oferece meios para uma transformação radical do sentido social da história (APUD FONSECA 1997, p. 37).

Ao ouvir as professoras, além de romper com o silêncio e de valorizar sua trajetória como profissional, explicitam suas ações educativas, assim como o seu jeito de ser e viver. Narrar suas lembranças, é um momento privilegiado de constituir-se enquanto sujeito, rever suas escolhas e projetar outras possibilidades. As lembranças das vivências, das inúmeras experiências de cada professora entrevistada são, segundo Bosi (2003, p. 39) “uma tarefa, uma paciente reconstituição”, que exige envolvimento e sensibilidade tanto da pessoa que lembra quanto do pesquisador. Ao lembrar de fatos, de vivências que já estavam silenciadas pelo próprio tempo, as narradoras puderam ressignificá-las, e não somente revivê-

las, pois no entendimento de Bosi (2003, p.55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com as imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

O ato de rememorar é um processo de criação e recriação. Fonseca (1997, p. 39) ressalta que “as experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral de vida constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas”. Trabalhar com professores e suas narrativas biográficas é desenvolver a capacidade de ouvir, de lembrar, de libertar vozes³⁶ que, por motivos diversos, ficaram silenciadas no cotidiano da escola e seus sujeitos.

Enquanto professor, ao longo de minhas experiências profissionais e pessoais, tenho constatado que poucos se colocam à escuta do professor e, como tal, a importância de ouvir como forma de aprender. Como se trata de uma pesquisa, preciso preocupar-me com os aspectos técnicos e éticos, uma vez que as possibilidades de trocas são riquíssimas, no ato de pesquisar. Nesse aspecto, busco em Bosi (1994, p. 38) a compreensão de que “uma pesquisa é um compromisso afetivo” e ainda, que “não basta simpatia (sentimento fácil) pelo objeto de pesquisa é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas recordações de vida muito semelhantes”³⁷.

³⁶ Marilena Chauí expressa-se dessa forma na Apresentação “Os trabalhos da Memória”, que faz à obra de BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

³⁷ Ecléa Bosi, em sua obra “Memória De Velhos” (1994, p. 38) reflete sobre tais questões a partir do entendimento de Roman Jakobson.

Os critérios para decidir as narradoras foram os seguintes: os professores devem estar atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; estar trabalhando na rede pública e/ou privada no Município de Três de Maio. Esses critérios para escolha dos professores têm por objetivo discutir as práticas pedagógicas no ensino de história das séries iniciais, buscando identificar o que é trabalhado e como se ensina, bem como a construção teórico-provisória que sustenta a ação educativa do professor.

A pesquisa conta com a participação de sete professoras que contribuíram com suas histórias de vida. Não tive problemas no que se refere à questão de disponibilidade das entrevistadas, pois sempre foram muito prestativas, atenciosas e solidárias até a conclusão da última parte da transcrição.

Este trabalho apenas contém fragmentos das narrativas e não sua integralidade. Esta foi uma opção pessoal e também devido ao fato de que o foco da pesquisa é compreender a trajetória de formação, as práticas do ensino de história nas séries iniciais, também a construção teórica provisória que sustenta as práticas docentes. Com isso não estou desconsiderando as experiências de vida das narradoras, pelo contrário, entendo que tais experiências são parte integrante de seu processo formativo. Ao fazer a releitura de Jenifes Nias, Fonseca (1997, p. 32) lembra que para “atender as vidas e as perspectivas dos professores primários, é necessário deixar de ver a carreira apenas no termo em que está estruturada, do ponto de vista institucional”, mas procurar entender como os professores se vêem e pensam sobre sua carreira e as práticas. A riqueza do diálogo e das informações do cotidiano narrado pelas professoras me surpreenderam pelo fato da amplitude das práticas e pelo comprometimento que elas têm como profissionais da educação, diante da realidade narrada.

Conforme Meihy (2002, p. 168), “a entrevista possui etapas: pré-entrevistas, entrevistas e pós-entrevista”. Para tanto, busquei fazer as entrevistas de acordo com o que é proposto pelo autor. Mesmo sendo bastante trabalhoso, segui rigorosamente as etapas sugeridas.

Voltado para dimensão teórico-metodológico acima citado, a primeira etapa deu-se mediante ligações feitas para as escolas e a solicitação de espaço para conversar com as professoras. Todas as diretoras das escolas solicitaram que esse momento fosse na hora do intervalo. Fui muito bem recebido pelas três escolas inicialmente visitadas e já, no primeiro contato, consegui cinco entrevistadas. Após ter contatado com as escolas e conversado com as professoras, marquei as entrevistas, as outras duas foram por indicação de colegas. No primeiro contato individual, expliquei da minha pesquisa, porquê da entrevista e a possibilidade de gravar as falas. Mediante a concordância da gravação, marquei a entrevista, segundo a disponibilidade de horário e local das professoras. Fiz as gravações, conforme o combinado e após a nossa conversa agradei pela colaboração e informei que a cada 3 a 4 meses eu traria o texto para conferência.

As entrevistas representaram um momento muito curioso no processo de pesquisar, pois este foi muito importante para mim como pesquisador, pois pude compartilhar sentimentos: alegrias, tristezas, derrotas e vitórias. Foram momentos ímpares onde a colaboração por parte das entrevistadas não foi apenas um mero discurso, mas vivenciada por longos períodos de trocas.

Ter apenas professoras como entrevistadas não foi uma opção de gênero da pesquisa, mas porque não encontrei nenhum professor atuando nas séries iniciais, nas escolas visitadas.

A primeira, a terceira e a quinta entrevista foram feitas na escola pública estadual onde as referidas professoras atuam. A primeira entrevista foi ímpar, por ser a primeira, onde o entrevistador e entrevistada estavam ansiosos, especialmente por ser a primeira realizada e também pelo fato da presença do gravador deixar os envolvidos um pouco constrangidos no início. Fato curioso aconteceu na primeira entrevista, pois pela primeira vez constatei como profissional que, por vezes, falo demais. Isso se tornou visível pelo fato de que na transcrição tenho utilizado cores diferentes onde identifiquei a minha fala como pesquisador e as da entrevistada. Fiquei surpreso ao percorrer a entrevista transcrita, pois cinquenta por cento de todo o processo da entrevista era relativo a minha fala como entrevistador. Restou-me a indagação: como eu faço no meu cotidiano nas salas de aula? Será que eu falo mais do que escuto? Lembro-me de Freire (2004) sobre a importância de colocar-me à escuta do outro.

Nas entrevistas seguintes tive mais facilidade de dirigi-las à entrevista. O interessante é que cada professora tinha reações específicas, cujas lembranças, memórias de suas vidas as deixavam emocionadas. Diga-se de passagem, lindas emoções ao lembrarem a sua infância, seus pais, o lugar onde nasceram, cresceram e foram se constituindo como humanos, suas relações familiares, amigos, o comungar da religiosidade com os vizinhos, suas lutas para estudar, seus sonhos, suas alegrias, suas tristezas, suas perdas, enfim, lembranças que fazem reviver um tempo que cronologicamente não volta mais.

O bom é que o tempo lembrado é uma forma de viver. Percebi que, ao propor o relato das narrativas, possibilitei às narradoras vivenciarem momentos que as fizeram refletir sobre suas vidas, trajetórias educacionais, práticas educativas, como profissionais, essas trocas que também me enriqueceram como pesquisador, professor e pessoa. No momento da narração delas, eu também me reportava ao meu tempo, a minha memória, sendo que em cada entrevista de forma diferente também lembrava do meu passado, das minhas experiências de vida e trajetória educacional e profissional.

Três entrevistadas enfatizavam o seu trabalho de equipe: planejamento, projetos, troca de experiências profissionais e pessoas, troca de material; enfim, boas relações profissionais no cotidiano escolar.

A minha preocupação inicial era de ajudar as entrevistadas e tranquilizá-las, pois o ato de gravar o que se fala mexe com cada um. Sempre tentei estabelecer uma relação de igualdade e diálogo na condução da entrevista. Fonseca (1997, p. 50) lembra que “os dois sujeitos agem juntos, se reconhecem entre si como sujeitos e tentam construir essa igualdade sobre as suas diferenças, trabalhando juntos. Neste caso, o historiador é um ‘companheiro de diálogo’, e os dados obtidos são frutos desse relacionamento mútuo”.

Após a primeira entrevista, comecei a fazer uso do caderno de campo, pois segundo Meihy (2002, p. 176) é pertinente “o uso de caderno de campo no acompanhamento das entrevistas e no registro da evolução do projeto. No caderno de campo, colocam-se as observações tanto do andamento do projeto, como das entrevistas específicas”. Anotei as observações quando chegava em casa, logo após as entrevistas, bem como fiz anotações que constatei como necessárias. As anotações pós-entrevistas foram importantes, pois após cada

entrevista o diálogo continuava e nessa relação mais informal, sem a presença do gravador, as lembranças e experiências profissionais continuavam sendo proferidas pelas professoras. Assim, o caderno de campo foi utilizado, logo após as entrevistas.

A segunda e a sexta entrevista se deram dentro do mesmo critério de escolha. Elas escolheram como local a SETREM³⁸, isto porque elas foram acadêmicas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia desta instituição. Já mais à vontade como entrevistador consegui estabelecer a relação de diálogo mútuo nas duas entrevistas.

A quarta entrevista foi feita na casa da professora. Foi um momento muito aconchegante, cuja cordialidade, afetividade, o diálogo acompanhado do chimarrão conseguiram estabelecer uma relação mútua durante a entrevista, que também foi marcante para mim como entrevistador e historiador.

A sétima entrevista também foi numa escola pública estadual, de acordo com opção da entrevistada, cujo tempo e espaço foi ideal para ela, devido a sua pouca disponibilidade de tempo para a entrevista. Foi uma entrevista tranqüila, pois o seu local de trabalho levou a professora a sentir-se à vontade.

³⁸ É uma instituição do Ensino Superior que possui, além de outros cursos de graduação, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, já citado anteriormente. Ela caracteriza-se como uma instituição comunitária confessional, localizada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e está ligada a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) que possui como responsável pelas escolas o Departamento de Educação. Este, por sua vez, gerencia a Rede Sinodal na qual a SETREM está ligada. São ao todo 57 instituições de ensino ligadas à rede e a maioria delas de educação básica. A instituição acima referida existe desde 1922 e tem suas atividades voltadas ao atendimento da comunidade regional. Possui compromisso com a formação de professores desde o início da segunda metade do século XX até 1972, quando da extinção do Normal Rural da época. Retorna suas atividades na formação de professores no final da década de 90.

Todas as entrevistas se deram durante o ano de 2005, nos meses de junho, julho e agosto. Antes de começar a gravação, explicava sobre a pesquisa, a importância da participação delas como entrevistadas, lia previamente o roteiro do nosso diálogo, falava que durante a conversa eu retomaria os pontos principais da entrevista. Sobretudo, ressaltava para elas não ficarem apreensivas quanto à possibilidade de esquecer das partes do roteiro. Depois de toda essa preparação, começávamos a gravação.

O roteiro da entrevista é composto por três partes básicas: lembranças da vida pessoal (infância); trajetória estudantil (formação); vida profissional e suas práticas pedagógicas. A partir dessas três partes básicas mantive um diálogo que durou em torno de uma hora e vinte minutos, cada entrevista.

A transcrição, textualização e a transcrição foram efetivadas, no segundo semestre de 2005. A transcrição é a parte da pesquisa que requer atenção redobrada, pois é um momento delicado que envolve diretamente com as narrativas biográficas de pessoas que não estão presentes fisicamente para esclarecer dúvidas, se houveram. Esse compromisso recai sobre o pesquisador que precisa de uma postura ética.

Segundo Meihy (2002, p. 232):

o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita, nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro sentido, que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos.

A passagem do discurso para escrita, conforme afirma Meihy (2002), dá-se em três momentos que passam pela: transcrição, textualização e transcrição.

A transcrição foi o momento mais demorado, devido à passagem da linguagem oral para a escrita. Segui com rigor, cuja fidelidade e postura ética em relação ao texto deixei transparecer. As narrativas permaneceram na sua versão original. Mantive as palavras repetidas, vícios de oralidade e erros de pronúncia.

Na textualização, ficou um pouco mais complexo, devido às perguntas que foram suprimidas. Na verdade, não é apenas retirar as perguntas, mas fazer com que elas façam parte do texto sem alterar o sentido original, que o narrador atribuiu. Como a entrevista foi dialogada, na textualização, senti a necessidade de reorganizar algumas partes. Isso se fez necessário para que a utilização e a leitura das narrativas não deixassem a desejar no seu entendimento.

De acordo com Meihy (2002, p. 173):

A última etapa da transcrição é a transcrição. Evocando pressupostos da tradução, a transcrição se compromete a ser um texto recriado em sua plenitude. Com isso afirma-se que há interferência do autor no texto, que ele foi refeito várias vezes e que tudo deve obedecer a acertos combinados com o colaborador, que vai legitimar o texto no momento da conferência.

Após os passos sugeridos pelo autor, a transcrição foi um momento onde as professoras puderam fazer a conferência. Na conferência dos textos, percebi algo muito interessante quando algumas das entrevistadas ficaram surpresas de suas narrativas. Senti que foi um momento de reflexão sobre suas falas.

O terceiro momento foi tranquilo, de forma que o bom diálogo e a empatia criada, durante os primeiros contatos, estabeleceram uma relação de confiança. Mesmo assim,

conforme lembra Meihy (2002), a carta de cessão vem a ser “um documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista”.

As narrativas autorizadas serão utilizadas em parte, contemplando fragmentos das entrevistas, respeito a opinião daqueles pesquisadores, que fazem questão do uso integral do texto.

2.3 Formação das professoras: histórias de vida e trajetória escolar nas séries iniciais

Para identificar as professoras entrevistadas utilizarei nomes fictícios na intenção de preservar a identidade das mesmas. Neste sentido, as entrevistadas para o meu trabalho de pesquisa são: a professora Maribel, Rosalina, Teófila, Idalina, Samanta, Anarita e Vereda, sendo que todas elas atuam nas séries iniciais em escolas públicas estaduais. Como vou usar fragmentos das narrativas, os trechos retirados não poderão ser utilizados de forma isolada como elemento de interpretação das falas, pois o sentido deve ser analisado a partir do contexto maior de cada entrevistada e a relação delas entre si e com o todo.

As entrevistas analisadas, a seguir, compõem-se de quatro grandes partes que são: as lembranças da vida das professoras na sua infância; a formação das professoras e o cotidiano escolar onde elas atuam; conceitos no ensino de história nos anos iniciais.

A professora Teófila atua na segunda série; a Anarita, a Vereda e a Maribel atuam na terceira série; as professoras Samanta, Rosalina e Idalina atuam na quarta série. Portanto, a atuação nas séries iniciais para a presente pesquisa não inclui todas as séries, sendo que será restrita da segunda à quarta série.

2.3.1 Lugar onde moravam as professoras

A professora Samanta morava, inicialmente, em outro município e diz que “Morava em Frederico Westfhalen³⁹, sou importada. O pai é caminhoneiro, então, imagina cada um nasceu numa cidade”. A entrevistada Vereda afirma dizendo que “nasci no Km 06⁴⁰, na zona rural de Três de Maio. A professora Rosalina ainda continua morando na comunidade onde nasceu, pois faz menção dizendo que moro no Km 13, interior de Três de Maio. A professora Maribel diz que “fui criada na zona rural, pois nasci e cresci na localidade de Rocinha”. Já a professora Teófila diz que “nós morávamos em Ivagaci, no município de Boa Vista”. A professora Idalina diz que “morávamos na área rural de Manchinha”. A professora Anarita não define o endereço onde morava, mas menciona que morava no interior de Três de Maio.

Segundo Resende (1986, p. 135), “o lugar de nascimento não é uma ‘cidade’ ou um ‘Estado’, mas uma determinada comunidade de trabalho, circunscrita pela lógica do trabalho quase como uma unidade de produção”. O lugar⁴¹ de onde são oriundas as professoras entrevistadas marcou a história de vida de cada uma. As experiências com seus familiares e os seus primeiros contatos com o mundo do trabalho de seus pais, representam a construção da realidade local onde elas viveram, cresceram e se constituíram profissionais da educação. Segundo Callai (1999), o espaço é fruto de uma construção social. A lembrança do lugar dá a possibilidade da recriação do passado com o olhar e as experiências de vida do presente. Este relembrar também é uma possibilidade de reflexão sobre as suas práticas

³⁹ O município de Frederico Westfhalen é um município a 200Km de Três de Maio.

⁴⁰ As professoras Maribel, Rosalina, Teófila, Idalina, Anarita, Vereda, moravam na meio rural a uma distância de aproximadamente 10 Km da cidade de Três de Maio.

⁴¹ Ver mais detalhes sobre grupo, lugar, espaço e tempo na obra de: RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. Edições Loyola, São Paulo, 1986. (Coleção Educação Popular nº 5)

docentes no presente, trazendo perspectivas de mudança da sua realidade local, construindo um espaço social mais justo, digno e fraterno, cuja igualdade social seja o centro das relações humanas.

Atualmente, todas as entrevistadas moram na cidade de Três de Maio, sendo que apenas a professora Rosalina continua morando no interior. As entrevistadas são filhas de trabalhadores do campo marcados pelo trabalho árduo. Elas são filhas destes trabalhadores conseguiram perceber, desde cedo, a realidade do trabalho e o compromisso delas na luta pela sobrevivência. Como lembra Rosalina “eu e o meu irmão, Carlos, antes de nós irmos para a escola de manhã, nós tínhamos que levantar e tirar leite primeiro para, depois, irmos à escola”. A narrativa evidencia o precoce comprometimento com a realidade de sobrevivência da própria família.

2.3.2 A infância: familiares, amigos e religiosidade

A partir das narrativas percebi que existe um forte sentimento de pertencimento a um grupo social que se constitui no tempo e espaço das entrevistadas, pois “os primeiros momentos de apreensão do espaço são sintomaticamente descritos através do trabalho dos pais” (RESENDE, 1986, p. 134). A infância dessas professoras é lembrada com alegria, entusiasmo e amor, pois brincavam, jogavam e praticavam esporte com seus irmãos e amigos, bem como apreendiam as primeiras relações de trabalho experienciado na estrutura familiar como um saber que marca o percurso de formação. Resende (1986, p. 134) lembra que “o lugar de trabalho da família, o espaço de produção de riqueza – ‘a roça’ – e de que forma a família se organiza em função dele, que desperta maiores recordações isto é, que tem suficiente relevo para transcender a seleção natural que o tempo opera na memória”.

O local onde moravam era constituído, predominantemente, por trabalhadores da agricultura que constituíam pequenas comunidades, cuja religiosidade, amizade, a vida familiar, o respeito, os limites, os sonhos, a vontade de superar os seus limites são marcas fortes do percurso de formação de todas as entrevistadas. A infância era saudável, sendo a interação com amigos, familiares e comunidade um dos elementos fundamentais na constituição dos sujeitos como cidadãos, reconhecendo o seu pertencimento. As lembranças da infância marcaram as histórias de vida das professoras como cidadãs. Segundo Buffa, Arroyo e Nosella (2003), a constituição da cidadania também se dá em outras dimensões sociais e não apenas na escola. Nesse sentido, há a necessidade de rediscutir a relação que se faz da cidadania com a escola. Nas narrativas, percebo a constituição dos sujeitos cidadãos, mesmo antes do início da trajetória escolar junto à família, à igreja e à comunidade, onde moram.

A infância também é importante no que se refere à constituição do sujeito histórico, devido a sua participação na vida da comunidade. Mesmo antes de ter contato com a vida escolar ele já traz noções do meio onde vive exercendo a sua cidadania. A influência do grupo familiar e a comunidade levam as crianças a terem os diferentes comportamentos. Essa visão pode ser reforçada na escola, como pode ser retrabalhada pela historiografia, no cotidiano escolar.

Siman (2004, p. 84) sumariza que

muito mais cedo do que supomos os alunos adquirem experiências, representações e modos de pensar não só por intermédio da escola, mas igualmente e, por vezes de forma predominante, nas vivências familiares, da vida na cidade, ou seja meio da memória social de sua coletividade ou de outros veículos difusores da memória social, tais como a mídia.

As entrevistadas são oriundas de famílias de pequenos agricultores, sendo que passaram sua infância no meio rural. Apenas a professora Samanta, filha de caminhoneiro, não é oriunda do campo, diferente das demais. A alegria de suas lembranças perpassa por todas elas, pois esse aspecto podemos denotar nas narrativas, como lembra a professora Maribel “sempre costumo dizer que tive uma infância muito boa”. Em meio a isso a professora Teófila diz que “a minha infância foi bem família”. A professora Idalina afirma que na sua infância o “convívio era com o pessoal da comunidade e familiares, pois eu tive muito a questão da família, desde a questão do vô, da vó, dos tios, das tias e dos primos”. Por outro lado, a Anarita lembra “a minha infância foi uma infância bem simples”. Também enfatiza que “gostava muito de brincar com animais... acredito que foi uma infância bem saudável”. A professora Vereda menciona que “não tinha muita amizade com meninas, pois não tinham muitas meninas da minha idade. Tinham só meninos. Então brinquei bastante com meninos. Jogava futebol, brincadeiras de meninos mesmo”. Samanta lembra que “passava minhas férias sempre viajando”.

As lembranças de infância foram um dos pontos importantes no início das narrativas, pois todas fizeram questão de falar e de lembrar com muito carinho dos momentos que marcaram suas vidas. Foram momentos que envolveram sentimentos: alegria, tristeza, sonhos realizados e não realizados, bem como saudades da vivência com familiares, vizinhos e amigos. Tudo isso na perspectiva de mudar de vida, pois a esperança de vir-a-ser no mundo acompanhou as narrativas em todos os momentos.

A vida religiosa foi mencionada com destaque nas narrativas das professoras quando crianças. Algumas continuaram como membros ativos da Igreja e atuam como catequistas. A família toda se empenhava para manter a religiosidade viva nos seus filhos. O

destaque da religiosidade pode ser constatado nas narrativas. A Anarita afirma que “todo domingo era sagrado levantar cedinho e ir para a igreja rezar”. A professora Maribel diz que “a igreja ficava também a dois quilômetros. Todo o domingo íamos à missa, às vezes, à noite, quando tinha alguma programação. Todos os filhos dos vizinhos iam e voltavam a pé”. A entrevistada Vereda relembra que “a nossa comunidade também tinha uma Igreja. Eu participava na catequese”. A Rosalina menciona que “nós tínhamos uma igreja que até hoje existe. É a mesma católica daqui da cidade⁴². O povo freqüentava muito a igreja e nós íamos na catequese. Era uma catequese diferente da que acontece hoje”. Ela ainda ressalta que a “Igreja é de suma importância, porque a partir da integração aprendemos a conviver com as pessoas, a ser humano, a ter dignidade e ser um bom cidadão”. Ela, atualmente, faz parte da liturgia e trabalha como catequista e afirma que “é necessário levar outras pessoas junto conosco e possibilitar essa convivência boa, participando da igreja e fazendo parte até da liturgia”. Percebi, durante as entrevistas, que constantemente ela se reportava à religiosidade do ser humano. No que se refere a esse aspecto a Rosalina considera que “essa formação religiosa ajudou na formação da minha personalidade como profissional”.

2.3.3 Os primeiros passos da vida escolar

As séries iniciais, bem como todo o ensino fundamental, também marcaram as Histórias de Vida como trajetória de formação das professoras. Conforme Siman (2004, p. 84), “já na infância, os alunos, por suas experiências de participação nos acontecimentos do cotidiano, pela transmissão e pelas heranças de seus grupos de convivência social” vão constituindo sua memória histórica. O tempo e o espaço ao qual elas se referem é constituído

⁴² Ao referir-se da Igreja da cidade a narradora está se reportando à Paróquia Nossa Senhora da Conceição av. Avaí nº 61, que vem a ser a sede no Município de Três de Maio.

a partir de experiências concretas. Este é apreendido através do trabalho e “ganha uma qualidade particular, pois já é, de saída, um saber que resulta não da mera informação, mas de uma experiência em que o sujeito que se apropria do saber é também produtor e reproduzidor desse saber” (RESENDE 1986, p. 134).

Cada uma lembra sua vida escolar de forma diferente e no geral prevalecem lembranças acompanhadas de muita dedicação na superação de suas dificuldades. Samanta observa que “quando eu me mexia um pouco conversava e olhava para os lados, começava aquela história de botar nas tampinhas. Até hoje quando olho para essa professora tenho medo”. Logo em seguida ela afirma que “na primeira série a professora me marcou muito, pois aprendi a ler logo. Na segunda série, não lembro da professora e da terceira, algumas coisas. Eu não tinha sérios problemas de me adaptar”.

A professora Vereda destaca, dizendo que “lá onde eu morava era uma comunidade, até bem povoada. Não tinha escola para estudar eu vinha para a cidade, na Escola Municipal Germano Dockhorn⁴³, que era mais pertinho para vir a pé. Eu e o meu vizinho vínhamos juntos”. As marcas da trajetória escolar da Vereda foi inicialmente a ausência da escola na sua comunidade.

A professora Vereda traz lembranças do início de sua trajetória escolar, enfatizando as suas convivências. “Nas séries iniciais tenho lembranças de minhas amigas que eram próximas de mim”. No caso dela, o problema era a timidez, pois “nós éramos tímidas”. Essa dificuldade ela precisou trabalhar durante toda a sua trajetória de formação, de modo que

⁴³ A escola referida é a Escola Municipal Germano Dockhorn localizada no perímetro urbano de Três de Maio – RS.

ela se referiu por várias vezes ao fato de ser assim. “Eu era tímida e não gostava de falar onde tinha gente estranha, pois sentia vergonha. Até mesmo na turma eu era meio tímida. E isso até me preocupava. Vou ser professora e vou ter que falar”. Pela determinação e força de vontade Vereda conseguiu superar a timidez. A superação dessa dificuldade se consegue perceber quando ela afirma que “a gente vai trabalhando com isso também. Acho que isso foi um grande desafio para conseguir falar em público”. A professora destaca que entrou direto na primeira série e conta que encontrou algumas dificuldades. “Entreí direto na primeira série. Claro, tive algumas dificuldades”. Ao mesmo tempo ela teve o apoio dos seus pais. “Meu pai é quase um semi-analfabeto, mas sempre me estimulava para estudar. Ele torcia para que eu fosse bem na escola. Os meus pais participavam da minha vida de estudante”. No caso da professora Vereda, podemos notar o quão importante foi o apoio da família na vida de estudante. Com certeza o apoio dos pais marcou a vida da filha, pois está presente na memória viva dela. O apoio da família durante o percurso de formação é de fundamental importância, pois mais adiante nas narrativas veremos que, atualmente, as professoras entrevistadas constataam a ausência de muitos pais na educação dos filhos.

Para Rosalina, o início da trajetória escolar foi numa “escola estadual do meio rural, onde trabalhavam duas professoras. Eram séries multisseriadas porque uma trabalhava com a primeira e segunda e a outra, terceira e quarta”. A lembrança que Rosalina tem de sua escola é peculiar, pois como ela era do meio rural, conseguia fazer comparações do seu dia-a-dia com os conteúdos que eram trabalhados na escola. “Eu me recordo até hoje que na quarta série a professora explicava muito sobre os Estudos Sociais: a vegetação e animais”. Devido a sua realidade familiar rural, antes de ir para escola tinha alguns afazeres. Na citação anterior, já mencionada, ela ressalta a atividade que ela exercia junto com o seu irmão. Podemos perceber o aspecto pedagógico da educação na concretude. Isto é, de certa forma acredito

estar implícita a educação pela ação, abordado por Froebel e seguido por Dewey, no final do século XIX. O que podemos perceber é que em toda a explicação, dada sobre animais, plantas ou relevo ela podia concretizá-la no seu cotidiano. Isto dava sentido à vida da entrevistada e marcou sua infância.

A amizade na escola, segundo a professora Rosalina, foi marcante e ela relata que:

naquela época era melhor do que agora, pois éramos uma turma grande e tinha mais crianças na sala de aula. Eram duas séries juntas e lembro-me, até agora, de nossas amizades que eram mais chegadas do que agora”. Vejo essa afirmação como importante, pois muitas afirmações atuais são de separar as turmas. Pode-se notar de que a convivência escolar marcou muito a professora. Ela se refere ao ato de confiar os segredos as amigas, pois nós contávamos mais os nossos segredos.

A professora Maribel nasceu e morou na localidade de Rocinha, no interior do município, sendo que “estudei lá até a quinta série e, depois, na sexta série, vim estudar no Colégio Dom Hermeto”⁴⁴. Na afirmação da professora, Maribel e Vereda podemos notar a ausência da rede de ensino público nas localidades e para continuidade da trajetória escolar delas e das demais crianças das referidas comunidades. Com isso, as professoras precisaram deslocar-se até a cidade, com dificuldade, para continuar a caminhada como estudantes. A professora Maribel lembra ainda que “basicamente comecei a minha vida escolar muito cedo, sendo que com cinco anos já fui para a primeira série. Naquela época, no interior, não existia a educação infantil”. O cotidiano escolar também foi muito marcante. “Posso dizer que lembro, desde o meu primeiro dia de aula. Até pouco tempo, tinha meus cadernos guardados. Lembro quem era a minha professora, como eram meus colegas, onde era a minha sala de aula, até a escola”.

⁴⁴ O Colégio Dom Hermeto é uma escola confessional católica e está localizada no perímetro urbano, na Rua Padre Cacique 455 – Três de Maio – RS.

Diferente das outras professoras, além de aluna, a professora Maribel ainda tinha um vínculo familiar muito forte com a escola, pois

tem o nome do meu avô. Eu não sabia porque a escola tinha o nome do meu avô. Ia para escola bem feliz, pois quando comecei acreditava que a escola era do meu avô. Para mim, a escola foi um local, uma extensão da família e tenho lembranças bem agradáveis e gostava muito de estudar.

Ela também ressalta que “logo aprendi a ler e a escrever. O escrever sempre fez parte da minha vida. Gosto muito de histórias até hoje. Costumo contar histórias para os meus alunos, porque tenho estas lembranças da minha alfabetização”. O incentivo da família também acompanhou o percurso de formação da entrevistada.

A professora Maribel continua contando que

Íamos para escola em Rocinha e éramos incentivados pela família. Para estudar tínhamos muitos livros, revistas e jornais. Sempre lembro disso. Até hoje minha mãe assina a revista Família Cristã, Rainha e o Correio Rio Grandense. Eu tinha uma tia que era religiosa e trabalhava na gráfica das irmãs Paulina, em São Paulo e trazia muitos livros para nós.

Além do incentivo familiar, o material trazido pela tia tinha uma importância muito grande, uma vez que no meio rural era raro as famílias serem detentoras de um número grande de material para leituras e estudos.

O início da trajetória escolar da entrevistada Teófila é destacado por série, de modo que “o professor da primeira série foi um fracasso, desculpa a palavra; a professora da segunda foi bem legal; da terceira série também foi uma pessoa que guardo boas lembranças e o da quarta, não”. Ela faz referência a educação severa por parte da mãe e, ao mesmo tempo, não tinha o apoio dela. “Para poder estudar foi uma luta muito grande, porque em casa eu não

tinha apoio e nem abertura por parte da minha mãe. Do meu pai sim, mas ele estava sempre envolvido em trabalho, desde cedo até noite”. Mais adiante na sua narrativa ela lembra que “eu sempre era obediente, quietinha, silenciosa e procurava estudar”. Segundo a Teófila, “vivi uma privação total”. Ela não mencionou em que série estava, mas diz que “parei com treze anos e voltei com dezesseis anos”.

A professora Anarita lembra que “na minha escolinha do interior tinha até quarta série”. Ao mesmo tempo rememora dizendo:

a minha professora lembro até hoje. Me apaixonei por ela. Comecei com sete anos completos na primeira série. Não tinha pré-esola e eram turmas de unidocência. A professora tinha duas turmas, sendo que a primeira e a segunda série eram juntas e tinha poucos alunos na sala.

Ao se referir sobre a realidade, sumariza “éramos todos da mesma realidade. Nós não tínhamos preconceito um com o outro em relação à forma de ser e de se vestir. Tínhamos que ir de chininho, de calçãozinho e era bem divertido”.

A professora Idalina diz “as séries iniciais fiz numa escola municipal multiseriada, que era próxima da onde morávamos. Uma professora atendia as quatro séries. Quando iniciei na escola, falava somente a língua alemã. Aprendi a língua portuguesa na escola.” Fator étnico, na época, presente em muitas comunidades de colonização alemã na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O fato pertinente era que ela foi para a escola na intenção de aprender a língua.

Eu lembro do primeiro ano que fiz antes de entrar na primeira série, pois meio ano antes fui para aprender a língua portuguesa e já fui indo assim, sem matrícula, sem nada, porque não tinha pré-escola. Depois mais, já na primeira série, sei que não fui uma das melhores alunas.

As narrativas referentes às séries iniciais elucidam o quão marcante foram as experiências de vida nos primeiros passos da trajetória escolar. As marcas que predominaram as entrevistadas foram as vivências com as colegas, professoras, apoio dos pais, além das dificuldades enfrentadas para ter acesso à escola. As entrevistadas tinham extraordinária vontade de estudar e uma profícua dedicação para conseguir concluir as séries iniciais. Tinham o apoio da família para estudar, bem como dos seus irmãos. As lembranças das séries iniciais das entrevistadas foram boas e lhes trazem saudades, alegrias e emoções. Como comenta a Idalina “o que me faz lembrar das professoras são muitas coisas: a amizade, a forma de trabalhar, o carinho, o afeto. Tem professores que marcam mais, outros menos. Geralmente, os que marcam mais são aqueles que mais cobram da gente”.

Várias vezes foi mencionada a não existência de escolas para as referidas entrevistadas continuarem seus estudos na comunidade onde moravam. Por isso, aparece nas narrativas a necessidade de saírem de casa para poderem estudar. Geralmente, as escolas do interior tinham até a 4ª série do Ensino Fundamental. Para terminar o Ensino Fundamental ou mesmo fazer o 2ª Grau, havia a necessidade de irem até a cidade mais próxima para continuar e terminarem os estudos.

2.3.4 Superando limites e lacunas das políticas públicas de educação

As políticas públicas⁴⁵. não atendiam a demanda educacional na década de 70 e 80. A falta de políticas na educação marcou o percurso de formação das referidas professoras,

⁴⁵ A falta de políticas públicas era visível na época em que as entrevistadas iniciaram sua trajetória escolar, isto é, nos 70-80. Mais detalhes sobre a falta de políticas públicas de educação na região Noroeste-RS, poderão ser obtidos em: WADI, Naíma Marmitt. **Educação de Jovens e Adultos: práticas, história e narrativas biográficas**. Ijuí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ.

pois sair de casa para estudar significava perdas e ganhos na vida das estudantes. Filhas de agricultores não mediram esforços para superar seus próprios limites e buscar a inclusão social, a qualquer preço. Elas sentiram na sua trajetória de formação a estrutura excludente do sistema de ensino e lutaram juntamente com suas famílias para incluir-se.

Nas séries finais do ensino fundamental, as entrevistadas tiveram que superar seus próprios limites para poder continuar estudando. Isso significou um certo rompimento na sua trajetória da constituição humana junto à sua comunidade, à família e amigos. Ao mesmo tempo, tiveram acesso a outras possibilidades de constituir-se como sujeitos socialmente reconhecidos perante a sociedade, a família e seus amigos que ficaram nas suas comunidades e não conseguiram dar continuidade aos seus estudos.

As dificuldades de continuarem seus estudos aparecem nas narrativas da professora Idalina. “As séries finais, de quinta a oitava, tenho estudado em Progresso⁴⁶, pois morávamos na Localidade de Lajeado Barreiro⁴⁷ e lá não tinha o 1º grau completo. Íamos de bicicleta ou a pé até Progresso e isso dava em torno de cinco Km”. Em nível de ensino médio, ela precisou enfrentar obstáculos maiores.

A professora Idalina diz que

o segundo grau fiz no Dom Hermeto. Caminhávamos cinco quilômetros para pegar o ônibus e vínhamos à cidade para estudar. Foi uma época bem difícil. No início, tive um pouco de dificuldade de adaptação. Claro, nós éramos do interior e vínhamos para a cidade. Era uma escola particular. A questão de calçados, roupas, enfim, era complicado, pois a gente não tinha como os outros.

⁴⁶ Progresso é o nome de um distrito do município de Três de Maio e fica localizado aproximadamente 20 Km da prefeitura municipal.

⁴⁷ Lajeado Barreiro fica localizado no interior do distrito de Progresso.

A professora sente dificuldades em três dimensões, pois tinha dificuldades em interagir nessa nova realidade, vestuário e acesso à escola, por causa do deslocamento de sua localidade até a cidade.

O Ensino Fundamental, séries finais, muda a rotina da professora Anarita, pois narra que “a quinta série fiz em outra escola numa comunidade próxima a 7 (sete) Km de minha casa. Não tinha transporte. Como era muito difícil ir até lá com onze anos, fui morar na cidade. Fiquei morando com familiares. Fiz todo meu Ensino Fundamental, da quinta série até oitava série no Colégio Dom Hermeto”. No Segundo Grau ela continua na mesma escola. “Como já estava acostumada com o colégio, conseqüentemente, o Ensino Médio também foi lá. A formação naquela época era apenas Magistério. Então eu já fui induzida a fazer o Magistério”.

A professora Teófila enfatiza que “depois do Ensino Fundamental fiz o Normal, Segundo Grau, no Colégio Bom Conselho⁴⁸ de Passo Fundo⁴⁹, colégio de freiras”.

A professora Maribel já tinha feito séries finais do ensino fundamental na cidade porque na sua comunidade não tinha. “No segundo grau fiz várias tentativas, pois comecei o primeiro ano do Ensino Médio pela manhã no Instituto Estadual de Educação Cardeal Paccelli⁵⁰ em Análise Química. Depois eu comecei a trabalhar e estudava à noite. Para ela foi um período difícil, devido à reprovação no 2º ano do Segundo Grau. Ao terminar, tentou ingressar no ensino superior, mas não conseguiu. “Fiz o primeiro vestibular e não consegui

⁴⁸ O Colégio Bom Conselho é de confessionalidade católica.

⁴⁹ A cidade de Passo Fundo fica a uma distância aproximada de 300 Km da cidade onde morava a professora, pois a cidade onde se localiza o colégio fica no interior do Rio Grande do Sul.

⁵⁰ Instituto Estadual de Educação Cardeal Paccelli é uma escola que está localizada na Av. Ginásio Pio XII, na cidade de Três de Maio – RS.

entrar para a graduação de Engenharia Florestal. Vim fazer vestibular em Santa Rosa para Ciências e passei. Comecei a cursar ciências e fiz quatro semestres e daí desisti”. Quando passou em Santa Rosa, no curso de ciências, desistiu e voltou para Três de Maio e fez o magistério no Colégio Dom Hermeto, onde também trabalha atualmente.

A professora Rosalina lembra “cursei no Dom Hermeto, sendo que no segundo ano entrei no juvenato, colégio das irmãs. Dom Hermeto, para mim, foi uma aprendizagem maior ainda por que buscava a religiosidade das irmãs, das filhas do sagrado coração de Jesus. Elas abrem um leque, um caminho muito bom para nossa vida pessoal”.

A professora Vereda, na sua objetividade, considera que “fiz o magistério no atual Instituto Estadual de Educação Cardeal Paccelli”.

A professora Samanta conta: “eu fiz o magistério no Dom Hermeto. Ela não precisou deslocar-se, mas devido a sua situação econômica lembrava muito durante a entrevista, pois

sempre lutei por causa do dinheiro que era contado⁵¹. Eu tinha uma lista de materiais para comprar. Em casa deveria comprar aquela lista de materiais e entregar álbuns. Inclusive, até atividades. Nunca tinha dinheiro à vontade e era aquela briga. A mãe não tinha dinheiro para pagar a mensalidade do magistério. O nosso estágio, naquele tempo, era pago.

As professoras Maribel, Rosalina, Teófila, Idalina, Anarita e Vereda tiveram que superar seus próprios limites no que se refere à questão financeira e à distância em relação às escolas, pois tinham seus familiares morando no interior do município de Três de Maio e Boa

⁵¹ Esse termo se refere a uma expressão usada quando tem muito pouco dinheiro para efetuar a compra do material escolar solicitado.

Vista. Apenas a professora Samanta, que era filha de caminhoneiro, tinha seus familiares morando na cidade, porém, a realidade econômica era muito semelhante às outras entrevistadas. As demais filhas de pequenos agricultores que produziam basicamente alimentos para sobrevivência de suas famílias numa sociedade de modelo agro-exportador que ampliou a exclusão social, a partir da segunda metade do século XX⁵².

No que diz respeito ao nível médio, as entrevistadas tiveram experiências de conquistas, derrotas e aprendizagens diversificadas, pois freqüentaram escolas diferentes, que as marcaram de forma particular. Ao lembrarem da sua trajetória de formação e lutas para superar os seus obstáculos, cada uma faz a partir das suas experiências de vida do presente.

2.4 Lembranças e reflexões da trajetória de formação

A formação das professoras tem sido a partir da superação dos seus limites, devido à realidade de onde são oriundas. A maioria das entrevistadas vem de um lugar, cujas políticas públicas apenas atendia em parte a demanda social de ensino. Seis professoras são filhas de pequenos agricultores⁵³, e outra, de caminhoneiro. Todas elas, além da falta de políticas públicas de educação, também enfrentavam dificuldades econômicas, devido à realidade familiar.

⁵² Ver mais detalhes em BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimeto econômico brasileiro** – 16ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

⁵³ A Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul caracteriza-se por um grupo de **pequenos agricultores** que, inicialmente receberam um lote de terra de aproximadamente 25 ha. Esse termo é utilizado para definir as famílias que passaram a ser donas destas terras com tais dimensões. Esta região é composta por uma diversidade étnico cultural onde podemos encontrar a presença de índios, descendentes de negros, alemães, italianos, mestiços e outros. Mais detalhes verificar mais detalhes ZARTH, Paulo Afonso. **História Agrária do Planalto Gaúcho: 1850-1920**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996; SCHALLENBERGER, Ernelo, HARTMANN, Hélio Roque. **Novos Rumos; A experiência de colonização e povoamento no Grande Sana Rosa**. Santa Rosa: Barcellos Livreiro e Editor, 1981.

O percurso de formação é:

estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. Ou seja, a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA APUD, FONSECA, 2003, p. 198)

A valorização do percurso de formação das professoras é fundamental para possibilitar a reflexão a partir das experiências profissionais e de vida do presente. A formação educacional e as experiências de vida das professoras se deram ao longo das últimas décadas. Nesse percurso, também tivemos diferentes propostas de formação. Evidenciamos a presença e a influência da proposta de formação tradicional na década de 70, bem como a pedagogia crítica a partir dos anos 80. É bom ressaltar que essas eram as tendências e não podemos ver essas duas propostas como as únicas adotadas pelos cursos de graduação e nem mesmo que todas as graduações responsáveis na formação de professores tivessem adotado as mesmas.

A constituição de 1988 foi o marco da participação social e esse fator participativo adentrou os anos noventa. A discussão social, mesmo que de forma limitada, também pode ser observado na elaboração dos PCNs e da LDB dos anos 90. Com os Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual, implantados em 2000, acredito que tivemos grandes avanços no sentido da participação da comunidade escolar na construção da proposta e a ampliação de alguns rumos na educação que atendam a realidade escolar. As mudanças na legislação e organização das políticas públicas influenciaram as propostas das graduações responsáveis pela formação de professores. Ao mesmo tempo, os debates acadêmicos também contribuíram na democratização da elaboração das políticas públicas.

Discutir a formação do professor, enquanto profissional, se reporta à formação inicial⁵⁴ e continuada. Para tal, ressalto a importância das narrativas das professoras, pois a experiência de vida, trajetória de formação e a experiência profissional⁵⁵ trarão possibilidades para discutir as práticas do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. As narrativas são instrumentos pertinentes para reflexão de suas práticas como docentes e, assim, buscar como tal a educação continuada, respeitando o percurso de formação de cada professora.

2.4.1 Lembranças das práticas enquanto alunas do curso de magistério

A formação das professoras se deu em dois níveis: médio e superior. Em nível médio as sete fizeram o curso normal. Em relação à graduação apenas as professoras Vereda e Teófila não são graduadas. As demais possuem graduações diversificadas. Temos professoras formadas em Ciências (Samanta), Estudos Sociais, Licenciatura Plena em Geografia (Idalina); Licenciatura Plena em Pedagogia (Rosalina, Maribel, Anarita). O período de formação inicial das entrevistadas foi depois de 1985, apenas a professora Teófila cursou o Normal por volta de 1972, no colégio de Passo Fundo. Podemos constatar que das sete professoras, três possuem o Curso de Pedagogia.

As narrativas a seguir nos mostram um pouco do percurso das professoras na formação inicial e continuada de nível médio, bem como as marcas da trajetória de formação especificamente voltadas para atuação, planejamento e ação das práticas docentes. Bozzetto

⁵⁴ O termo formação inicial se refere à formação em nível médio modalidade normal e graduação.

⁵⁵ Entendo esses três elementos como percurso de formação.

(1998), ao referir-se à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, afirma da importância da teorização das experiências, buscando nos conhecimentos teóricos a explicação dos problemas vivenciados. Essa ação pedagógica dá a possibilidade de fazer uma releitura da própria prática docente.

Assim, ao pensarmos a prática dos professores pensamos, necessariamente, a sua profissionalização e a formação implica em preparar os professores para um questionamento constante, para a identificação e solução de problemas, para a competência metodológica não do ensinar, mas do aprender a aprender, pois é refletindo sobre a própria prática que é possível reconstruí-la, reconstruindo também o conhecimento dela sobre ela (BOZZETTO, 1998, p. 91-92).

A vivência das práticas como alunas do curso de formação de professores de nível médio marca as alunas e elas expressam os momentos significativos das práticas e vivências durante o período de formação. Portanto, é de grande relevância desenvolvermos práticas docentes que atendam a práxis, pois apenas a interação da teoria e prática vão elucidar perspectivas de aprendizagens para a vida.

No que se refere ao ato de lembrar as práticas de formação, a professora Samanta não explicitou o período em que cursou o magistério, mas se lembra e menciona que “no curso tínhamos muitos trabalhos, muitos mesmo”. Essa referência vai ao encontro da preocupação econômica que a professora tinha, devido ao material que deveria ser adquirido a partir dessas atividades. As práticas e os conceitos eram trabalhados de forma tradicional. “A realidade social era trabalhada de forma bem tradicional. As práticas também eram bem tradicionais”. Por outro lado, ela reconhece que o curso teve fatores importantes. Trazendo as práticas ao presente ela busca melhorar o perfil da ação educativa. Samanta segue afirmando:

Tento ser meio termo para os meus alunos, não tão tradicional. Algumas coisas boas da alfabetização guardei, nós tínhamos lições no caderno. Usei muito isso. Depois quando comecei, o que me ajudou muito na vida profissional foram os cadernos do

magistério. Guardei tempo. Agora aposentei os cadernos porque precisamos nos reciclar.

Como aluna ela lembra que “adorava a professora do magistério que dava aula de Português. Com ela aprendi a escrever. Mesmo não gostando, pois não tinha aquele gosto pela escrita”. O gostar da disciplina começou quando da atividade pedagógica da professora, pois o ato de escrever marcou a entrevistada. “Ela começou a trabalhar redação conosco e todo dia chegava e solicitava que escrevêssemos algo. Eu adorava as aulas dela, porque sempre começava com uma poesia. Me formei em dois mil, há cinco anos”.

As narrativas da professora Idalina sobre o magistério que cursou de 1981-1984 revelam que “as práticas do segundo grau se resumiam em aulas. Elas eram expositivas com textos e questionários. Tínhamos trabalhos para serem feitos em casa, mas não eram muitos”. Ao mencionar as atividades que ela realiza em sala de aula como professora ela enfatiza: “hoje, realizamos atividades de pesquisa com as crianças. Elas pesquisam sobre o assunto e depois apresentam. Na época, fazíamos trabalhos, entregava e ficava por isso. Aquela questão da escrita da oralidade, tudo isso a gente não desenvolvia e não havia a preocupação”. Ao referir-se à realidade, afirma que “tanto no primeiro grau, como no segundo, não se fazia a ligação do conteúdo com a realidade. Tenho dificuldades de fazer essa ligação como os meus alunos”.

Ao referir-se especificamente à formação do magistério, a professora Idalina lembra que a “preparação para o magistério era muito teórica.”

A professora Anarita frequentou o magistério no período de 1986-1988, lembra das práticas das professoras do magistério, pois trabalhávamos muito a didática das séries

iniciais na formação. Quando faz referências às matérias, diz que “nas matérias didáticas preparávamos muito material. Estudávamos alguns teóricos. Na época, estava se falando de sair do tradicional para entrar numa educação libertadora. No colégio das irmãs era muito falado em educação libertadora. Isso me recordo muito”. Ela lembra que “se preocupava muito com o material, com o concreto, mas não tanto na questão humana. Nós nos preocupávamos em levar a criança a aprender através do concreto, mas ficava um pouquinho de lado o humano; aquela questão do carinho, do conhecer a criança”.

A professora Teófila, que fez o magistério em 1972, elucida nas suas narrativas que “lá no colégio tínhamos muitos trabalhos para fazermos em casa e eram em grupo”. No que se refere aos teóricos, ela enfatiza “não me lembro muito. O que me lembra muito e que me chamou muito a atenção foi quando um dia eu tive que fazer uma apresentação. E os teóricos falavam muito no concreto, no concreto, no concreto”.

As narrativas da professora Maribel elucidam as didáticas, sendo que o período do magistério foi de 1996-1997. “Fiz somente as didáticas no colégio Dom Hermeto. Lá fiz as disciplinas didáticas e o estágio. Sentí que lá se preocupava com a questão de sua atuação como professora”. Ela destaca que “tínhamos as didáticas da linguagem e era trabalhado o português didático, didáticas das ciências, da matemática e era uma preparação para dar aula e não era feito em forma de projetos”. A preocupação do fazer educativo é algo que marcou a formação do normal de Maribel e conta “que era mais a didática mesmo e íamos desenvolvendo a disciplina e o que se precisava, íamos construindo. Nós preparávamos o material para utilizar no estágio e eram atividades como jogos e outros mais”.

A professora Rosalina fez o magistério no período de 1986-1988 e quando se refere ao magistério, diz que “o trabalho das irmãs é fundamental porque elas motivam muito os estudantes para a integração que há entre o povo, o ser humano, um com o outro e que um não pode ser mais valorizado que o outro, pois somos todos iguais”. O aspecto humanizador se evidencia nas narrativas da Rosalina e destaca que as irmãs “levam os estudantes se unirem mais, um valorizar o outro, ser cidadão, ser unido, ser uma pessoa crítica que saiba dialogar e ter essa convivência mútua entre as pessoas que vivem conosco”. É pertinente ressaltar a amplitude da formação da professora Rosalina no que se refere ao humano e à religiosidade. Esse foi um fato marcante também nas entrevistas, não só a religiosidade, mas também o comprometimento para com o humano. Ao referir-se às práticas voltadas para realidade, ela lembra que “era trabalhada pelas irmãs, sendo que tudo era feito em grupo. Nós trabalhávamos em grupo e de forma individual. Mas vejo que em grupo era mais produtivo e sentíamos necessidade de ter mais essa convivência com o grupo para buscar idéias diferentes. De forma especial ela menciona a “professora Hermete que ainda hoje trabalha no Pacelli, bem como da professora Carmen. Elas foram minhas professoras e, claro, naquela época também estavam buscando novos conhecimentos e metodologias”. No que se refere à disciplina específica, a professora Rosalina menciona que lembra das “aulas de Matemática com a professora Carmen. Ela ensinou como usar os jogos na matemática. É importante para desenvolver o pensamento lógico da criança. Isso me marcou muito e continuo ensinando e brincando com jogos”.

A professora Vereda não fez faculdade, mas relembra com grande entusiasmo o normal que cursou e sua preparação para ser professora. No que se refere às práticas “as professoras do magistério trabalhavam a partir de temática. A realidade era trabalhada a partir de temas. O magistério preparava quase só para discutir a questão do aluno”. Ao contrário da

professora Maribel, ela afirma que “Não tínhamos o específico por matéria. Trabalhávamos temas referentes à realidade e estes eram apresentados e discutidos em aula”.

Ao narrarem sobre as práticas trabalhadas, enquanto estudantes do Normal em nível médio, podemos constatar que as professoras Maribel, Teófila, Idalina, Samanta, Anarita, afirmam que as práticas eram trabalhadas para preparar as alunas, a fim de terem material quando professoras; muita teoria; muitas aulas expositivas e outras afirmam a forma tradicional. A professora Vereda lembra das práticas que trabalhavam a realidade a partir de temáticas. Pelas proposições de Bozzetto (1998), podemos perceber a habilitação ao magistério “não recebeu a atualização e o aperfeiçoamento necessário” (p. 64). A voltar-se para as reformas do ensino, a mesma autora menciona que “a reforma do ensino decorrente da Lei nº 5692/71 provocou no Brasil grande ênfase na concepção tecnicista da educação” (BOZZETTO, 1998, 64). Com exceção da entrevistada Teófila, todas as demais cursaram a habilitação magistério a partir da lei citada.

No que se refere à realidade⁵⁶ a professora Idalina, diz que até hoje ela tem dificuldades de relacionar os conteúdos com a realidade, pois as suas professoras não faziam tal relação, logo, ela constata que também tem essa dificuldade, a de fazer essa relação. A professora Samanta vai ao encontro das afirmações da Idalina e diz que “a realidade social foi trabalhada de forma bem tradicional”. A professora Anarita argumenta que na época se falava de sair do tradicional e partir para as práticas libertadoras. No entanto, percebe-se uma tendência de formação cuja realidade estava dicotomizada do conteúdo.

⁵⁶ O termo na entrevista foi utilizado por mim como a realidade local, mesmo que as professoras têm dito realidade social.

Acredito que a formação das entrevistadas é oriunda das reformas do ensino a partir da Lei nº 5692/71. Os profissionais que atuaram no decorrer dos anos oitenta e noventa ainda carregavam as marcas da formação tecnicista das décadas anteriores. Portanto, é compreensível a ação pedagógica de formação das entrevistadas, cujo olhar de suas professoras começava a voltar-se para mudanças na concepção metodológica.

A formação de professores a partir da década de oitenta tem sido mencionada teoricamente como momento de mudanças nas práticas, mas as entrevistadas que cursaram o magistério nos anos posteriores ainda lembram das práticas tradicionais, cuja realidade nem sempre era trabalhada. A professora Rosalina enfatiza que suas professoras buscavam novos conhecimentos e novas metodologias. Acredito que a partir dos anos oitenta começou o período de busca, pois “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 87).

2.4.2 Lembranças teóricas e práticas enquanto acadêmicas

A formação em nível superior das entrevistadas deu-se em tempo e espaços diferentes da formação do médio. A formação da maioria das entrevistadas deu-se no final da década de noventa, cuja LDB, os PCNs e as novas concepções teóricas e metodológicas já se faziam presentes na formação das professoras. O Brasil já tinha uma caminhada de aproximadamente dez anos de redemocratização, cujas academias trabalhavam possibilidades de uma educação democrática. A oposição mobilizada, desde a década de oitenta, consegue chegar ao poder e criar possibilidades de mudanças aos setores sociais excluídos. Ao mesmo tempo, o mundo amplamente globalizado e economicamente excludente deixa transparecer no cotidiano o aumento da desigualdade social. Tudo isso são fatores que influenciaram diretamente na formação das nossas entrevistadas.

A professora Rosalina cursou a sua graduação de 1999 – 2004; a Samanta concluiu em 2000; a professora Idalina fez a chamada graduação curta de 1985 – 1989 e cursou a Plena no período de 1998 – 2000; a professora Anarita cursou a graduação no período de 1999 – 2003; a professora Maribel cursou no período de 2000 – 2005. As professoras Teófila e Vereda não têm feito o Curso de Graduação. Teófila fez o mestrado em 1972 e Vereda concluiu em 2002.

A busca do Curso de Graduação está muito ligada à realidade das entrevistadas, pois a dificuldade econômica e o difícil acesso foram fatores que interromperam por algum momento a trajetória de formação das professoras Teófila, Anarita, Maribel e Vereda. A professora Teófila lamenta por não ter conseguido fazer graduação. “Na época não consegui, porque surgiram os filhos e sozinha com salário de professora e pagar aluguel era impossível. É uma realidade, na qual vivemos como professoras. Desculpa dizer isso, mas é assim mesmo”. Já a professora Maribel diz que “comecei a cursar ciências e fiz quatro semestres e daí eu desisti. Fiquei anos fora da faculdade e fiquei só trabalhando”. A professora Anarita ressalta que daí fiquei 11 (onze) anos sem estudar, apenas trabalhando, mas eu tinha uma vontade enorme de voltar a estudar, mas não o fazia porque os cursos eram distante”. Ela conclui com mais ênfase a falta de oportunidade, pois “acho que a oportunidade também faz a pessoa e como eu tive essa oportunidade de ter a pedagogia aqui na minha cidade⁵⁷, pude ingressar e fazer”. São narrativas que retratam a realidade da trajetória escolar em nível superior das entrevistadas. Podemos perceber no percurso de formação a graduação é um aspecto da ampliação do horizonte profissional como um todo. Mesmo que algumas ainda não fizeram a graduação e outras não conseguiram dar sequência imediata, passando de nível

⁵⁷ Faculdade era na cidade de Três de Maio – SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio)

médio para o superior, as experiências enquanto professoras merecem uma atenção no percurso de formação.

No percurso de formação Teófila, manifestou que tem o sonho de um dia ainda fazer duas graduações. “Meu sonho ainda é fazer filosofia e direito nem que seja para ‘enfeitar o envelope’”. Valendo-me do caderno de campo a professora Vereda, depois da entrevista, ainda enfatizou que quer fazer a graduação. Acredito que nessa atitude de ambas existem desejos e inquietações no percurso de formação que auxiliam o repensar de suas práticas docentes.

Conforme Callai e Zarth (1988, p. 26), insistimos, portanto, que o mais importante para um ensino conseqüente, um estudo não apenas pelo dever de fazer, mas comprometido com a compreensão da realidade, é um embasamento teórico que nos direcione no trabalho”. Concordando com os autores, um dos aspectos de interesse desta pesquisa é ouvir sobre os teóricos que as professoras lembram da trajetória de formação. As professoras Maribel, Rosalina, Idalina, Samanta e Anarita ao lembrarem dos cursos mencionaram, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vigostki e Freud como teóricos que marcaram a suas caminhadas como acadêmicas. O que chamou a atenção foi que a maioria das entrevistadas tem lembrado Freire como teórico. Paulo Freire foi o mais lembrado e acredito que tem influência da graduação e mesmo a partir das discussões da Constituinte Escolar, pois elas participaram das discussões.

A professora Samanta relata que “lembro mais de Paulo Freire que a gente usou muito e acredito que é usado até o momento. O que é mais falado em educação é o nome de Paulo Freire. Ele é do lado mais humano das pessoas, apesar de que ele se preocupa muito com a educação dos adultos” A professora Maribel diz que faz uso dos mais diversos, sem

citá-los em específico. “No que se refere aos teóricos utilizo os mais variados livros. A gente procura sempre nos livros didáticos e eu não teria um em específico para as séries iniciais”. Como teórico, a Rosalina diz que “Gadotti foi um dos teóricos que mais lembro da faculdade”.

A construção teórica provisória é de extrema importância no percurso de formação, pois o diálogo com autores é imprescindível no cotidiano escolar. Na formação inicial, é necessário que cada acadêmica tenha claro os fundamentos teóricos provisórios para pensar e fazer uma prática docente comprometida com a demanda da realidade. Essa é uma preocupação que trago, desde a formulação do projeto desta pesquisa. Ao mesmo tempo, sempre foi um questionamento que tive, já no início da minha carreira como professor, pois no cotidiano escolar (corredor, sala dos professores, mesmo reuniões pedagógicas, diálogo individual com professores da mesma disciplina e com professores de outras e bate-papo com colegas, cursos de formação continuada) os assuntos são os mais diversos (futebol, moda, novelas, assunto dos problemas com alunos e pais, entre outros). Porém, no que se refere à construção teórica provisória dificilmente apareceu no diálogo com colegas o nome de algum teórico. Isso sempre foi motivo de minha inquietação como professor.

No percurso da formação das entrevistadas foram mencionados alguns teóricos que lembravam da graduação, sendo que em nível médio as lembranças eram muito vagas e na sua maioria afirmavam não se lembrarem mais, pois já fazia muito tempo que tinham feito o curso do Magistério.

Ao citarem os teóricos trabalhados nas graduações faziam-no vagamente, porém, não ligando as suas práticas docentes no cotidiano escolar. Isso me leva a refletir que

raramente os teóricos são utilizados no cotidiano escolar para sustentar as ações pedagógicas, bem como nos debates e discussões das práticas pedagógicas com possibilidades de ruptura. No entanto, a ausência dos teóricos não é somente no contexto escolar onde atuo, mas se estende a outros também.

Esse fato pode servir de alerta e reflexão no âmbito da formação de professores. Por outro lado, a caminhada na formação de professores está apontando para melhorias, “pois os cargos de professor de educação infantil e séries iniciais apresentam como exigência a formação superior” (BOZZETTO, 1998, p. 69). Nas entrevistas as professoras evidenciaram a lembrança dos teóricos que foram estudados na graduação. Já a formação de nível médio não foi evidenciada na dimensão dos teóricos. Esse fato é bem perceptível nas entrevistas.

O curso de graduação tem sido um momento peculiar no percurso de formação das entrevistadas, pois elas se lembram de forma significativa em diferentes momentos. Esse nível da trajetória de formação é destacado nos aspectos teóricos e práticos.

A professora Idalina é a única formada em Estudos Sociais e diz: “eu fiz a Curta de Estudos Sociais e terminei ela em oitenta e nove. Casei e em dois mil, também fui fazer Licenciatura Plena em Geografia, porque a curta eu fiz na URI⁵⁸, em Santo Ângelo. Fiz a Plena na UNIJUI, em Ijuí. Terminei a Plena e logo fiz a pós-graduação. Fiz meio direto e não esperei mais”. A professora destaca que “até a questão da escrita que desenvolvi na faculdade, devido à questão da produção da escrita não ser exercitada no Primeiro e Segundo Grau”.

⁵⁸ Universidade Regional Integrada, Campus Santo Ângelo, localizada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A entrevistada Anarita enfatiza que na faculdade

aprendi palavras novas, a raciocinar diferente e a fazer considerações pessoais, a respeitar as várias opiniões, as várias possibilidades. Passei a ver que não existe uma verdade absoluta. Cresci muito. Cresci muito e aprendi sobre teóricos que a gente usava, praticava muito, mas não sabia da onde vinham.

Ela constata que com a graduação em Pedagogia se sente mais segura enquanto profissional, pois “hoje me sinto numa segurança extrema de chegar junto à direção e aos pais para fazer uma reivindicação; porque sei que é um direito meu como educadora”. Ela também faz referência à legislação e diz que passou a conhecer as “leis que amparam o profissional, desde o fato de você ter uma sugestão e formas diferentes de trabalhar. Tudo isso veio e vem através de cursos de formação, seja no Magistério, na Graduação, na Pós-graduação, enfim, do que você estuda, do que você busca”. A busca da formação é destacada como elemento de boas lembranças e de grande significação como professora graduada. Destaco ainda que esta professora, ao narrar sobre a relação da graduação e o seu cotidiano como profissional, passou a confiar mais em si, pois o amparo teórico e metodológico lhe proporcionaram um novo olhar sobre as suas práticas, enquanto docente.

A professora Anarita, depois de vários anos sem estudar, após o magistério, retorna aos estudos na graduação de Pedagogia. Nesta caminhada, ampliou ainda mais o seu percurso de formação, pois ela vivenciou experiências da realidade local com alunos especiais. A entrevistada conta “eu acho que na minha vida a oportunidade de conhecer como funciona uma escola e saber como se trabalha com essas pessoas foi através de uma das minhas práticas⁵⁹. Fiquei, ao mesmo tempo, chocada e realizada”. Percebi nas falas posteriores à gravação da entrevista que ela manifesta uma inquietação profissional referente

⁵⁹ - As práticas referidas são mini-estágios que são proporcionados durante a Faculdade de Licenciatura Plena em Pedagogia – séries iniciais e administração escolar – SETREM – mais detalhes ver Projeto do Curso...

à experiência vivenciada na graduação e sumariza “não sei se me identificaria em trabalhar numa situação exclusiva onde tem só alunos especiais”.

A importância da faculdade também é lembrada pela professora Rosalina como o momento de grandes aprendizagens, devido à possibilidade de estar interagindo com os seus alunos enquanto profissional. Segundo a professora, “as práticas dos professores da UNIJUÍ são excelentes e o que eles transmitiam eu chegava na minha escola e já desenvolvia com as crianças. Essas novas práticas foram uma caminhada excelente para mim, pois abriu um novo conhecimento e pude usar novas metodologias dentro da sala de aula”.

As práticas dos professores da graduação estão bem presentes no cotidiano escolar da entrevistada Rosalina e acrescenta que “a minha preparação como profissional foi excelente, mas não o suficiente porque ainda estou em busca, mesmo que a graduação foi um conhecimento amplo para mim, dando uma grande abertura”. Em relação à graduação ela ainda destaca “consegui ter acesso a novos horizontes e novas caminhadas que eu posso não só trabalhar na sala de aula, mas trabalhar com professores, com alunos, pais e funcionários”.

Ao lembrarem da graduação as cinco professoras tiveram este nível como momento de grande valor para melhorar as suas práticas pedagógicas e a sua ação como profissionais. Ao mesmo tempo, os referenciais não expressos com profundidade a partir dos referidos teóricos, muitas delas elaboram práticas docentes que tenham o cunho teórico dos mais diversos autores, como: Freire, Gadotti, Vigostki e outros. Muitas práticas são pensadas em equipe e na troca de experiências conseguem desenvolver atividades que dão conta dos diferentes aspectos pedagógicos que têm no humano o seu alicerce do conhecimento. Esses aspectos poderão ser mais explicitados no texto seguinte.

2.5 A constituição do ser professora nas práticas do cotidiano escolar atual

A formação em nível médio na modalidade do Normal, depois na faculdade, educação continuada e as práticas enquanto profissional possibilitam a constituição do ser professora com mais intensidade. O percurso de formação é essa totalidade de experiências de vida que constituem a nossa forma de ser professor com suas características peculiares, enquanto profissional e pessoa.

As primeiras experiências marcaram muito as professoras, pois tiveram contato com a primeira escola, com a primeira turma, com os primeiros alunos, com os primeiros colegas e reencontros com as professoras de formação. É um momento delicado para as professoras recém-formadas, devido ao confronto que elas passam a vivenciar daquilo que aprenderam e vivenciaram na trajetória de formação e a realidade que se apresentava no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, elas se reportam às dificuldades encontradas no início da carreira profissional referente ao cotidiano das práticas, bem como a organização escolar como um todo.

A entrevistada Idalina constata que

as primeiras experiências que me marcaram dentro da vida profissional foram muitas. Assim, o que mais me marcou foi logo no início quando eu terminei o estágio daí logo em setembro comecei a trabalhar em progresso na escola estadual. Eu trabalhei naquela escola até o final do ano e daí no início do ano me chamaram para assumir a escolinha perto de casa. Assumi de saída as quatro séries de primeira a quarta série. Aquilo me marcou muito, naquela época, porque na verdade foi ali que realmente aprendi como trabalhar com estas crianças. Como dar aula porque tive que me virar.

A professora Vereda observa que “o difícil foi voltar na escola que aonde eu estudei, pois meus professores passariam ser meus colegas, sabe! Voltar como professora, como colega deles foi meio estranho”.

A professora Teófila, diferente das outras, começou a atuar como professora logo após o Ensino Fundamental e diz que “não tinha magistério quando eu comecei a dar aula e aí eu fui trabalhar numa escola do interior onde eu tinha uma ‘equipe’. Eu era professora, diretora, faxineira e tudo. Tinha uma classe multiseriada de primeira a quarta série”. Ela acrescenta ainda “foi um período que davam a chave e a escola e te vira”. Na entrevista, ela destaca a dificuldade da formação continuada, pois “a gente teve que buscar coisas para poder atender as necessidades que a gente encontrava na época e já fazia bem”. Podemos perceber as inúmeras dificuldades nas primeiras experiências enfrentadas no início da carreira profissional.

As professoras Maribel e Anarita não relatam as dificuldades nas primeiras experiências. Maribel diz que “trabalhei primeiro na escola Dom Hermeto mais com os professores, auxiliando os professores e substituindo de monitora da educação infantil durante um ano”.

A professora Samanta coloca que “Eu iniciei como professora no interior do município. Geralmente, você faz concurso e é ‘jogada’ lá para o interior. Tu tens que passar pelo interior. Eu peguei uma turma de segunda e de terceira série conhecido como multiseriado. Eles dizem unidoscência. Eram poucos alunos no interior”. As dificuldades se evidenciam nas narrativas de forma acentuada diante dos novos desafios. Ela lembra que “lá

em Caúna⁶⁰ eu nunca tinha trabalhado com duas turmas. Então complicou no início, pois eu ficava fazendo plano de aula para duas séries. Precisava atender as duas turmas e depois eu tinha mais uma primeira série, sendo que mais tarde ainda recebi mais uma pré-escola”. A professora ainda destaca do grande número de alunos que ela precisava atender. “Eu trabalhava com muitas crianças juntas e com diversas idades, diversas séries. Dei conta, pois neste momento vi que gostava mesmo de ser professora”.

Ao analisarmos as primeiras experiências das professoras podemos perceber as inúmeras dificuldades que enfrentaram, no início de sua carreira profissional, os inúmeros desafios apresentados de forma diferente no cotidiano de cada entrevistada, bem como a necessidade de continuar buscando para poder atender as demandas da sala de aula. A narrativa de uma das professoras destaca a necessidade da formação continuada, pois “como eu trabalhava pelo município e eles ofereciam muitos cursos de formação e fiz vários cursos. Assim, ia para o curso e dava aula no sábado de manhã para recuperar esses dias todos. Fui desenvolvendo tudo isso que aprendia nos cursos”. A busca da formação continuada novamente se dá na dimensão de ultrapassar seus próprios limites, estendendo sua jornada de trabalho aos sábados. O percurso de formação da entrevistada é repleto de desafios que se apresentam constantemente. A superação dos seus próprios limites marcou a trajetória de formação e merece elogios no sentido da persistência, da esperança, dos sonhos e de amor por aquilo que se quer como pessoa. A superação das dificuldades acompanhou o percurso de formação das sete professoras. O exemplo das professoras vai ao encontro daquilo que Freire (2003) diz da construção da realidade que se dá a partir da luta pela subsistência.

⁶⁰ É um distrito do município de Três de Maio.

A pertinência das narrativas se dá neste momento do processo todo da entrevista, pois é a oportunidade que as professoras têm de lembrar a partir do seu cotidiano o percurso de formação. São experiências de vida tomadas de vitórias não só delas, mas de toda a comunidade local que se beneficia com professoras, que são exemplo de luta e buscas constantes. Esse momento ímpar lhes dá uma possibilidade de reflexão no sentido amplo de suas práticas como profissionais comprometidos com a realidade escolar. A entrevista neste sentido é um espaço de reflexão e constituição do ser professor reflexivo do ensino nas séries iniciais. Conforme Cunha (1998, p 43), o uso didático da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado um interessante instrumento de formação”.

No percurso de formação a faculdade foi um momento em que as professoras conseguiram aprimorar, aprofundar, melhorar suas práticas e valer-se de forma imediata das próprias experiências da graduação. As professoras que fizeram graduação destacaram com lucidez da importância deste nível para as suas práticas. Esses aspectos podemos conferir no item 2.4.2.

A trajetória de formação e as experiências de vida precisam ser respeitadas para rediscutir a construção teórica provisória que sustentam as práticas pedagógicas, bem como o conteúdo e a metodologia do ensino de história nas séries iniciais. A formação inicial e continuada tem seu papel importante para contribuição nas reflexões que são feitas em torno desse assunto. A busca constante da melhoria no ensino é o desafio dos professores comprometidos com esse nível de ensino e que buscam a transformação da sua realidade local.

2.5.1 Práticas do ensino de História como possibilidades de análise da realidade local

O estudo da realidade é algo provocativo na medida em que formos ver o que é a realidade em si. A realidade não existe como tal, mas é a construção do modo de vida, da luta pela sobrevivência, pelo trabalho, produção de cultura. Muitos perguntariam: o que é a realidade?

As proposições de Freire (2003, p. 51) acentuam que

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Essa relação se dá intervindo na natureza, pois, segundo o método de Freire (2003), contido na sua obra “Educação como prática de liberdade”, “os dois conceitos básicos: o de necessidade e o trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência” (p. 132). A partir da premissa do autor, podemos afirmar que a realidade na qual as entrevistadas atuam vem ao encontro da discussão da realidade local onde vivem e sua relação como trabalhadoras. Acredito que precisamos dar a devida atenção no processo de pensar atividades a partir da realidade, pois ela é construída pelo homem e sua relação com a natureza. Callai e Zarth (1988, p. 12) lembram que “a experiência da criança no cotidiano da sociedade em que vive, favorece o aprendizado de história na medida em que pode verificar empiricamente uma série de conceitos”. Desenvolver ações educativas para transformar a realidade local é levar em consideração conceitos que permitem compreender e reconhecer o pertencimento do aluno a um determinado tempo e espaço.

Segundo Cucho (1999)

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade social permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. (...) A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob certo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural (APUD HICKMANN, “Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo”. In. HICKMANN, 2002, p. 12).

A comunidade local é o alicerce das professoras, devido às suas experiências vividas e a sua forte relação na luta pela sobrevivência. Discutir a realidade é necessário e implica em identificar quem nela vive, pois o acesso ao trabalho está restrito para algumas pessoas e exclui as demais que se somam aos marginalizados.

O desafio é ter a noção dessa relação global e local⁶¹ para pensar a ruptura das ações de educação. A partir do conceito de Castells (2002), do tempo intemporal que está sendo vivenciado de forma concreta pelas pessoas das diferentes partes do mundo, vejo que há a necessidade de rediscutir o cotidiano escolar. Este precisa ter o aspecto do respeito, da ética, do diálogo, da solidariedade, da cidadania e da esperança, como elementos essenciais para a convivência das diferentes culturas.

O local é onde o aluno pode compreender as reais dimensões do ESPAÇO – TEMPO – GRUPO. Ao considerarmos um LOCAL para estudo, estamos delimitando um espaço, considerando um determinado grupo de pessoas, que ocupa o espaço em um determinado tempo. Este grupo de pessoas mantém relações entre si, assumindo certas características que lhe são dadas também pela forma de relações que se estabelecem com o restante do mundo (CALLAI, ZARTH, 1988, p. 17).

⁶¹ Ver mais detalhes SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

Cabe à escola proporcionar em seus planejamentos possibilidade de ações educativas, onde a construção da realidade seja humanizadora e não opressora. Os professores como profissionais que se colocam à disposição para dialogar com alunos, pais e comunidade como um todo.

Nas narrativas aparecem inúmeros elementos da realidade local que as professoras trabalham nas aulas de Estudos Sociais. Farei uso da realidade local como possibilidades de práticas pedagógicas de transformação. Não tenho a intenção de aprofundar os mais diversos elementos mencionados pelas entrevistadas, mas considero todos eles importantes para o pensar de uma prática do ensino de história que vislumbre a mudança na forma de elaborar os conteúdos e a metodologia do ato de ensinar. Neste sentido, também concordo com Carretero (!997) e Penteadó (1994), Callai e Zarth (1988) e Hickmann (2002), pois se preocupam com o ensino da história nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo a comunidade⁶² onde vivem como elemento integrante das práticas docentes.

A releitura da realidade local se dá de forma integrada onde o aluno se constitui como alguém que provém de um lugar socialmente construído. Segundo Vidal (2002, p. 44), “a escola precisa se transformar no lugar, por excelência, da criatividade e dos desafios”. As ações pedagógicas desenvolvidas na escola requerem professores com atitudes humanizadoras. Segundo Hickmann (2002, p. 11), “Ver numa criança uma pessoa é perceber seus vínculos de pertencimento a uma raça, etnia, gênero, religião, classe social, enfim, a uma multiplicidade de marcas que a constituem”

⁶² O termo “comunidade onde vivem” pode ser interpretado também como realidade local, enfim o sentido na pesquisa é o mesmo, pois a realidade local é onde se vive e se relaciona com a realidade global.

As disciplinas do ensino de história e geografia nas séries iniciais, trabalhadas pelas professoras como estudos sociais, têm os mais diferentes elementos como pertinentes para pensar as atividades que são: planejamento, projetos, tempo e espaço, local e global, realidade local, desigualdade social, diálogo, autonomia, solidariedade, cidadania, identidade individual e coletiva. A interligação destes elementos é de extrema importância para que as práticas docentes possam contemplar a ação pedagógica de mudança da realidade local. Bergamaschi (2003, p. 105) lembra que “Temáticas que envolvam o cotidiano são muito mais ricas e oferecem maiores possibilidades de engajamento e de envolvimento em projetos de estudos, bem como constituem referências para estudar outros tempos e outros espaços sociais”.

Vislumbrar a mudança da realidade local é comprometer-se como profissional que planeja suas aulas e que tenha os projetos como um dos caminhos para redimensionar e transcender a forma simples de conceber os conteúdos em sala de aula. Passa então de uma educação tradicional conteudista para uma ação pedagógica integrada com a realidade. “Tal redimensionamento pressupõe uma articulação entre o ambiente físico e social e o processo de construção das múltiplas identidades que nos constituem ao longo da trajetória de vida (pessoal, social, cultural)” (HICKMANN 2002, p. 9).

Ação pedagógica integrada possibilita ao professor planejar e projetar o tempo e espaço numa dimensão de relacionamento do local e o global na perspectiva da constituição do sujeito, como agente transformador a partir da sua própria realidade. Para tanto, o ensino da história nas séries iniciais busca trabalhar de forma inicial o conceito do tempo nos seus diferentes espaços, possibilitando sujeitos que se constituem com autonomia, solidariedade, cidadania, diálogo e que saibam respeitar a diversidade cultural.

Conforme Bergamaschi (2002, p. 20),

a aprendizagem do conhecimento social é um direito dos alunos, e o campo da história é primordial para produzir essas identidades socioculturais cidadãs e democráticas, principalmente no que tange à compreensão das noções de 'espaço' e de 'tempo' e da inserção dos sujeitos, individual e socialmente, nos diferentes tempos e espaços.

Partir do pressuposto de que o aluno é oriundo de um espaço e tempo é proporcionar possibilidade de amplitude pedagógica do ensino de história. Essa atitude requer atividades que proporcionem o diálogo e o respeito no cotidiano escolar. A realidade local desafia o professor a pensar e planejar aulas a partir do meio onde os alunos vivem. As entrevistadas afirmam que as aulas das séries iniciais são planejadas.

A professora Vereda diz que:

temos planejamento, no início do ano aonde nós mais ou menos vamos articulando o assunto que cabe em qual momento. E durante as reuniões vamos vendo o que vem primeiro. A leitura procuramos trabalhar junto também, inclusive, tem professoras que sabem trabalhar muito bem em equipe e agora estamos trabalhando meio ambiente. Toda a escola se envolve e trabalha.

Nessa afirmação podemos constatar que existe a sintonia entre as professoras no ato de planejar e no desenvolver das práticas no decorrer do ano.

A maioria das entrevistadas se reportam aos projetos e afirmam serem trabalhos simples, não muitos fáceis, mas que sentam juntas e planejam como desenvolver as atividades no início do ano. Não há nenhuma referência durante as entrevistas de teóricos que embasam essas atividades, mas ressaltam as trocas que existem entre as professoras da mesma escola.

A professora Vereda menciona que:

procuramos nos reunir no início do ano definimos alguns temas, alguns projetos. E os projetos que a gente vai fazer não colocamos no papel, não fizemos o registro dos projetos, mas sentamos juntas e falamos. A gente não põe no papel o projeto, a gente só trabalha os temas, cada sala trabalha.

Também não foi destacado pelas entrevistadas o que se faz depois de uma atividade que é oriunda de um determinado projeto, sendo que a sistematização dos projetos também é pertinente na ação educativa. Compreender as práticas pedagógicas como possibilidades requer o olhar no todo das atividades do ensino de história. O registro possibilita ruptura auxiliando na produção do conhecimento a partir do concreto.

A realidade local tem a sua contribuição decisiva na produção do conhecimento, porém, não podemos tê-la como única possibilidade, pois o conteúdo sistematizado ao longo da constituição do ensino de história também tem a sua importância. A produção do conhecimento requer a relação dialética da realidade do conhecimento do aluno e o já constituído nas experiências do ensino. A incorporação dos novos conhecimentos se tornam possíveis mediante a curiosidade despertada junto ao aluno, tendo a autonomia como elemento importante para auxiliar na sua função.

A produção do saber próprio do aluno vem carregada de elementos constituídos no seu percurso de vida, tendo o lugar de onde vem a sua condição de ser. A função do professor é mediar os saberes já constituídos pelo aluno, auxiliando na ampliação de sua autonomia. Considerar a realidade do aluno, seu grupo de pertencimento, o seu lugar é possibilitar que as informações local/global e sua relação transformem-se em conhecimento. Bergamaschi (2003, p. 104) alerta que considerar a realidade implica num “trabalho muito

cuidadoso para não ficar no senso comum, naquilo que os alunos já sabem, sem ampliar suas possibilidades para além daquilo que vivenciam em seu dia-a-dia”.

Ressalto como importante a busca de novos caminhos para interagir com a realidade local, tendo os projetos como alternativa, mesmo reconhecendo o risco de engessar os conteúdos. Neste sentido, a formação continuada se faz presente, pois o ato de planejar e dialogar em equipe são possibilidades de práticas docentes com a intenção de ruptura com as atividades, tendo o registro como um passo importante na produção do conhecimento histórico.

Conforme Callai e Zarth (1988),

o registro é o referencial básico do processo educativo. Por meio dele as percepções são aguçadas e ocorre, como primeiro passo, a coleta de informações. Tais informações são tornadas comuns aos demais membros do grupo – colegas, professores e familiares – podendo contribuir para ampliar os conhecimentos de todos, como também para problematizá-lo em torno do assunto em estudo. Dessa problematização decorre a análise, quando as informações puderem ser questionadas, confirmadas, negadas, ampliadas(p. 23).

A produção do conhecimento possibilita ampliar o pensar das práticas do ensino de história nas séries iniciais, bem como a problematização dos conteúdos a serem estudados. Ações pedagógicas reflexivas levam-nos a reconhecer os conceitos de tempo e espaço como pertinentes no entendimento da realidade local e global.

2.5.2 Tempo e Espaço, Local e Global no cotidiano das professoras

Trabalhar o meio onde se vive é algo que mexe com as emoções, sentimentos, lembranças, sonhos e esperanças de pessoas que partiram para outros lugares em busca de

vida melhor, como aquelas que continuam toda sua vida no mesmo lugar. O estudo do tempo e espaço auxilia na compreensão do grupo de pertencimento de cada aluno. Para tal, há a necessidade do professor remeter-se ao rigor metodológico como forma de trabalhar o respeito às pessoas que vivem e que viveram no lugar. Callai e Zarth (1988, p. 22) lembram que “Estudar o local nos permite ter acesso físico a tudo aquilo que nos interessa. Significa que podemos observar as paisagens, que são o resultado da construção do espaço em um determinado momento, que expressam a história das pessoas que ali vivem”.

As narrativas das professoras entrevistadas nos mostram a necessidade de valorizarmos a vida da comunidade. Além de relevar a realidade local, o desafio maior é fazer a relação dialética da realidade vivida pelos alunos (comunidade escolar) com os conteúdos propostos para a compreensão do espaço escolar como possibilidade da produção do conhecimento. Conforme Callai e Zarth (1988, p. 22) temos “ainda a possibilidade de verificar, constatar ‘in loco’ o que acontece, de conversar com as pessoas que presenciaram fatos passados, de ouvir depoimentos, relatos, de verificar documentos. Significa, enfim, que aquilo que vivenciamos no dia-a-dia é o objeto de estudo”.

O espaço local - global se constitui de forma interligada. O desafio é romper com o ensino fragmentado e heróico que enfatizam apenas alguns lugares do mundo ou do país, de algumas raças, de alguns grupos de interesses de dominação. Ressalto a importância de nos colocarmos à disposição para trabalhar de forma a possibilitar a religação do tempo e espaço, o local - global na busca constante para compreender o sentido da vida.

Na visão do local e global de Martinazzo (2002) e Morin(2003), ambos trabalham a visão de mundo como um sistema vivo e interligado em todos os sentidos.

A unidade, a mestiçagem e a diversidade devem-se desenvolver contra a homogeneização e o fechamento. A mestiçagem não é apenas a criação de novas diversidades a partir do encontro; torna-se, no processo planetário, produto e produtor de religação e de unidade. Introduce a complexidade no âmago da identidade étnica (cultural ou racial) (MORIN, 2003, p. 78)

As entrevistadas afirmam que em suas práticas trabalham a questão do tempo e espaço, local e global. A professora Maribel considera que “sempre procuro partir do global e vir com eles trazendo até chegar no local. O local aonde a gente trabalha”. Com isso, segundo a professora, “consigo trazer para o nosso país, nosso estado, nossa região e até chegar onde a gente mora, o lugar onde a gente mora” (a professora atua na 3ª série).

A professora Rosalina, que atua na 4ª série, diz que “busco contemplar a realidade ambiental. Vejo que primeiro precisam conhecer o local onde eles trabalham e moram para depois fazer uma explanação dos municípios e da micro-região”. Ainda acrescenta que “as minhas práticas estão mais voltadas à comunidade local, bem como da região do Grande Santa Rosa”. Os conceitos trabalhados em suas práticas são os mais diversos como: meio ambiente, trabalho, exploração, valores, relação entre a comunidade e a escola, afetividade, direitos humanos, preconceitos, lendas, ruínas de São Miguel das Missões.

Os aspectos metodológicos das aulas da professora Rosalina estão na utilização de livros didáticos, visitas, bem como a busca dos mais diversos materiais. “Quando estudamos o tema das missões tivemos a oportunidade de conhecer as ruínas e assistir o espetáculo de som e luz, contando toda a história dos sete povos das missões”. Ela diz que “procuro usar recursos como: a Internet, jornais, revistas, falas de outras pessoas e uso muito o programa *power point* para apresentações”. Ela não deixou transparecer a forma como trabalha os recursos que apareceram nas narrativas, nem mesmo o que foi realizado, após a visita às

ruínas. A entrevistada Maribel se refere às práticas, dizendo que “em ciências sociais procuro trabalhar temas voltados à realidade do aluno. Uso panfletos, reportagens, notícias, fatos, jornais, livros e procuro visitar o ambiente onde os estudantes vivem”.

A forma como a professora Maribel encaminha os assuntos na relação local e global é assim expressa:

Comecei a trabalhar, primeiro, a convivência dos alunos e depois eu fui para a região da Grande Santa Rosa e introduzi a noção do Brasil e o mapa mundi. Com esse estudo os alunos estão crescendo e percebemos a diferença. Essa integração se tem não só com o seu meio onde se vive, mas com o mundo todo.

A professora Vereda, que atua na 3ª série, diz que “na questão do tempo e espaço eu tento chamar atenção e questioná-los. Tento canalizar a questão do tempo nas aulas”. Metodologicamente, a professora enfatiza o conceito, pois “coloco todo dia no quadro a data. Eles não têm muita noção de dia, mês, semana. Por isso, coloco sempre o mês e dia da semana. Muitos parecem que vão vivendo e assim vão passando. Eles não se preocupam muito com o turno”.

A professora Vereda afirma “trabalho o tempo e espaço. Acho que no momento em que vamos trabalhando os assuntos, vemos como está, ou quando acontece uma coisa lá do outro lado do mundo, tentamos ligar para nossa realidade”.

A professora ainda conta que

a relação do global com o local está acontecendo com uma certa noção por parte dos alunos, porque todos eles têm acesso aos meios de comunicação. Na TV mostra isso e, às vezes, eles não conseguem saber se é um país lá do..., mas eles conseguem distinguir que lado, mas a relação com a localidade acho que eles conseguem ver.

A professora Anarita, que atua na 3ª série, relata que “o tempo e espaço, ou seja, a questão de se localizarem no tempo procuro trabalhar nas minhas aulas”. Assim como a professora Vereda, ela também ressalta que os seus alunos têm dificuldades em relação aos conceitos e conta que “eles têm certa dificuldade, principalmente, quando questiono. Na terceira série, mesmo não tendo um grande número de alunos, não conseguem se localizar na semana, no mês. Não conseguem se localizar no mais velho, no mais novo, no acontecido, no futuro”.

A entrevistada Samanta diz que

nós trabalhamos a questão do lugar e espaço. Nós temos, hoje, a questão do lugar aqui Três de Maio e a questão do lugar mundo. Quer dizer, eles têm esse contato com os diferentes lugares. Trabalhamos em estudos sociais os mapas. Trabalhou-se isso, por que se trabalha a região da grande Santa Rosa”. O global também influencia na realidade deles.

A entrevistada Idalina observa que “nos Estudos Sociais eu procuro frisar bastante a questão da atualidade, a questão do nosso dia-a-dia, relacionando o Brasil e o mundo. Sempre tentando fazer essa ligação e mesmo a questão da nossa cidade também, do nosso meio com os outros meios, pois estão interligados”.

A entrevistada Idalina diz que “a questão do local-global a gente sabe que, hoje, o local onde nós vivemos está interligado com o global e não dá mais para ignorar isso. Desde os meios de comunicação a internet, a questão do comércio, a indústria está tudo interligado”.

O tempo e espaço local-global estão presente nas falas das professoras e reconhecem a interligação da realidade local e global, mas não relatam a forma como trabalham esses conteúdos em sala de aula. As professoras Rosalina, Vereda, Anarita, Samanta, Idalina têm abordado sobre o jeito como trabalham os conceitos. A maioria das

professoras não têm citado os recursos didáticos metodológicos que utilizam nas aulas. Há certa ausência de uma proposta metodológica como construção teórica provisória para elucidar os conceitos com maior amplitude. As narrativas evidenciam que existe a preocupação com o que é ensinado e como é ensinado, mas deixa a desejar na dimensão teórica que embasa as práticas.

Os conteúdos trabalhados pelas professoras se dão das diferentes formas, sendo que várias delas mencionam a existência dos mesmos, mas nem todos seguem o que existem pré-estabelecidos como conteúdos mínimos e ampliam a ação de suas práticas. As professoras Teófila, Maribel e Idalina afirmam da existência dos conteúdos, mas não se limitam apenas ao que está proposto. A professora Idalina menciona que “a opção pelos conteúdos se dá a partir de um planejamento e debate. Na escola temos um plano de trabalho que trabalhamos em conjunto com os outros colegas e a partir daí temos os conteúdos estabelecidos que são os básicos e a partir destes, trabalhamos outros temas”. A professora Teófila se refere aos conteúdos e diz que: “o conteúdo de segunda série seria trabalhar a família; na terceira, a cidade; na quarta, o município e na quinta, o estado. Mas eu não me limito só a trabalhar a família”. A professora Maribel sumariza “nós sempre trabalhamos com projetos. Nos conteúdos é chamado de Estudos Sociais, mas não seguimos muito a listagem dos conteúdos”. Ao mesmo tempo, ela faz referência à falta de material para se trabalhar nas séries iniciais. Ela enfatiza que “para trabalhar os conteúdos temos o material de ciências sociais e ele é bem restrito, quase não se encontra, pois tem muito pouco”.

As demais professoras trabalham os conteúdos específicos de suas séries que estão na relação dos conteúdos. A opção pelos conteúdos diverge um pouco, sendo que em algumas

escolas eles já vêm definidos. Outras entrevistadas afirmam que os conteúdos são escolhidos, no início de cada ano, nas reuniões de planejamento e elaboração do plano de trabalho.

A professora Vereda conta que “a realidade do município, do emprego, a situação econômica aparece quando a gente comenta em sala de aula. Assim é mais em situações que a gente comenta, mas não são assim conteúdos. Ela enfatiza o diálogo como elemento importante. Neste sentido ela conta que “é mais um debate, um diálogo com os alunos. E eles sempre se constituem na troca. Há sempre uma troca”. A professora Anarita diz que “trabalhamos em Estudos Sociais a parte de História e Geografia. Nesta série, o estudo do município”.

A entrevistada Samanta informa que “em Estudos Sociais nós trabalhamos região da grande Santa Rosa”. No que se refere aos conteúdos, assim como a professora Vereda, a professora Samanta afirma que “antigamente, a gente seguia os nossos conteúdos. Até então tínhamos muita coisa que era repetição da quarta série para quinta série. Estamos cortando muita coisa dos conteúdos da região, em estudos sociais”. Apenas fez essa afirmação e não mencionou a forma como os conteúdos estão sendo ressignificados. Ao mesmo tempo, elas não disseram quais eram os critérios de seleção dos novos conteúdos.

As preocupações das entrevistadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas do ensino de história nas séries iniciais vai ao encontro da LDB, PCNs e os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, pois a preocupação das professoras é valorizar o convívio das pessoas na comunidade, respeitando a diversidade cultural. Ao mesmo tempo, senti a necessidade de ampliar a ação pedagógica do ensino de história, aprofundando mais os

teóricos, ressignificar constantemente os conteúdos e enfatizar o aspecto metodológico das aulas.

Como temos a legislação que determina as políticas públicas, bem como os conteúdos mínimos, todas as entrevistadas mencionaram que estavam seguindo os conteúdos mínimos propostos pela legislação para o ensino da história nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, a maioria das professoras têm participado das discussões. Algumas com mais envolvimento, outras em menor grau. Apenas a professora Vereda diz que não era professora na época das discussões da Constituinte Escolar, mas lembra ter ouvido falar da mesma. Tenho os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual como documento pertinente para a pesquisa, pois tem a sua base teórica protagonizada por Paulo Freire e metodologicamente parte do pressuposto do estudo da realidade local. Conforme Caderno Temático 6, podemos encontrar elementos que auxiliam na possibilidade de trabalhar a história a partir da realidade⁶³.

Segundo Nidelcoff (1979, p. 27), um livro muito utilizado pelos professores afirma que

⁶³ Mais detalhes no material publicado pelo GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade.** Cadernos Temático - 06, Porto Alegre, 2000.

Os estudos da História local estão ligados ao estudo da História nacional: por meio daquela pode-se motivar o estudo de um problema em escala nacional ou, ao contrário, ver a repercussão, no plano local, de um fato histórico nacional.

A proposição da autora é a relação do local com o nacional. A questão dos conteúdos, bem como a metodologia das práticas do ensino de história é pertinente na análise das entrevistas. Para as professoras, o estudo da realidade do local não se dá de forma isolada, pois se constitui a partir do contexto global que envolve conceitos de tempo e espaço para trabalhar o cotidiano escolar.

As narrativas deixam transparecer os conteúdos em si e abordam superficialmente a metodologia utilizada para trabalhá-los. Constantemente foram narradas visitas a museu, rio Morangueiro, ruínas de São Miguel, mas o que foi feito depois destas visitas não ficou elucidado pelas entrevistadas. Talvez seja necessário uma rediscussão no que se refere à questão da sistematização das atividades realizadas.

Acredito que, muitas vezes, as práticas são um tanto intuitivas e automáticas, pois percebe-se que quando nos reportamos aos teóricos as professoras os mencionam vagamente e a maioria delas se referiu a Paulo Freire, sem atribuir algo sobre o seu método. Em nenhum momento foi mencionado algum autor referente ao ensino de História. Parece que neste sentido urge uma reflexão em relação às práticas. Enfim, o que acontece no ato de elaborar as práticas docentes?

No que se refere aos conteúdos, elas mencionaram o estudo do local ao global e sua relação. Neste sentido, há uma tendência tradicional de algumas professoras, pois transparece a teoria concêntrica que é criticada por inúmeros autores, onde se trabalha os espaço em etapas absolutas do local ao global e vice-versa.

Neste sentido, Callai (1999, p.28) lembra que

Os vários níveis tradicionais de recorte espacial assumem novos significados – o mundial, o nacional, o regional e o local. Ainda valem e muito, mas com significação relativa e não mais absoluta, tal como se considerava muitas vezes na descrição e análise do espaço geográfico. Os fluxos são mais importantes que extensão territorial do espaço.

A autora mostra nos seus escritos a preocupação para com o ensino do espaço, pois a possibilidade espacial atual compreendida a partir do espaço de fluxo que é a forma dominante da sociedade em rede.

2.5.3 Releitura da realidade local: possibilidades de autonomia, identidade, cidadania, diálogo e solidariedade.

O contato e a interação com a realidade local sempre são momentos peculiares na ação educativa, tendo-a como possibilidade de relação com o global. Compreender o mundo, no qual se vive, é uma possibilidade de transformação da sua própria realidade, enquanto sujeito, que assume uma identidade. Para tanto, a construção do espaço social no cotidiano escolar requer a formação de profissionais da educação que respeitem o aluno como sujeito que se constitui na autonomia, na cidadania, no diálogo e na solidariedade.

A visão da escala local é enfatizada por Callai e Zarth, (1988, p. 17), quando afirmam que

esta escala de análise considera a possibilidade de observação direta, mais próxima, mais presente da realidade estudada, mas exatamente por isto é necessário não se perder de vista outras dimensões da escala – o regional – que muitas vezes se confunde com o local – o nacional e o mundial.

As professoras desenvolvem práticas docentes e se referem às suas ações pedagógicas de forma ampla. Tentarei ordená-las para um melhor entendimento e para atender o objetivo da pesquisa.

A realidade local é trabalhada de tal forma a permitir a diversidade sócio-cultural, sendo que em vários momentos as entrevistadas fizeram referência à realidade do aluno, bem como do lugar onde moram. Inclusive, enfatizam a desigualdade social como um problema na comunidade escolar e na família. Portanto, compreender essa realidade vivenciada por um grupo é mostrar que existem diferenças sociais presentes em nosso meio. Conforme Callai e Zarth (1988, p. 12) “a estratificação social, por exemplo, é um fenômeno que implica no conhecimento da noção classe social que é, por sua vez, de fundamental importância para a compreensão de qualquer sociedade no tempo e no espaço”.

A história local envolve a realidade social como um todo, sendo que para pensar práticas do ensino de História, nas séries, é necessário desenvolver atividades que respeitam a identidade individual e coletiva. Estudar a realidade local é desenvolver práticas que proporcionam ao aluno a autonomia, o diálogo, a cidadania, a justiça e a solidariedade. Contudo, o local nos identifica e nos condiciona uma forma de pertencimento a um grupo.

A preocupação das entrevistadas no que se refere ao estudo da realidade local é proporcionar ao educando o contato com o lugar. Neste sentido, podemos perceber que as sete entrevistadas levam os seus alunos para visitar as paisagens. A visita aos museus predomina o aspecto metodológico das práticas. As aulas são planejadas para que os alunos possam interagir com a realidade local, sentindo a forma como se dá a construção do espaço social. Todas as entrevistadas afirmaram que contemplam o estudo do local. Para tanto, vamos

verificar as narrativas das professoras. A Samanta conta que “também trabalho a questão da realidade, fazendo passeios e excursões. Levamos os alunos até a realidade. Nós planejamos sempre em conjunto”.

A professora Vereda afirma que

em termos de conteúdos, estudo a realidade do aluno, da escola, a gente vai ampliando. Assim sempre que possível trabalho a história e busco visitar museus e casas dos alunos. Mais prático possível. Tem coisas que consigo. A visita é para eles verem melhor a realidade. Trabalhamos a questão da compreensão da realidade. Se a gente fala sem eles enxergar, parece que não assimilam muito bem. A partir do momento em que eles enxergam, percebem como é que são as coisas.

A preocupação da Vereda é de que os alunos possam ver no concreto o que ela aborda em sala de aula. Neste sentido, Callai e Zarth (1988, p. 20) lembram que “o estudo do município – da cidade – nos permite construir uma compreensão desta realidade a partir da observação direta daquilo que no dia-a-dia vivemos com a necessária teorização”.

A professora Teófila observa “levo os meus alunos a conhecer a realidade das diferentes formas. Os meus alunos são humildes, alguns com poder aquisitivo e outros não, tenho gente de raças diferentes, de cores diferentes”. Ao mesmo tempo, ela faz referência à diversidade cultural e à própria desigualdade social quando fala do poder aquisitivo. A desigualdade social também aparece quando ela diz que “temos crianças que o pai é brigadiano, tem um aluno que o pai é fisioterapeuta”.

A realidade social excludente aparece no desenrolar das práticas das entrevistadas. Neste sentido, o desafio é desenvolver atividades que possibilitem a compreensão da realidade local, a fim de que no cotidiano escolar não se reproduza a exclusão social. As práticas da

professora Anarita enfatizam a realidade social e diz que trabalha “o cotidiano da sociedade. A realidade do trabalho, a realidade social é trazida para dentro da sala de aula”.

A entrevistada Idalina aponta que

procuro trabalhar o lugar onde o aluno vive, fazendo ligações com o conteúdo e os outros lugares, para que o aluno se dê conta de que o nosso lugar está ligado com os outros lugares. Procuo trabalhar o lugar, os problemas, as coisas boas e tudo o que tem no local. Sempre tento fazer com que o aluno primeiro se dê conta do seu lugar, para depois conhecer os outros lugares. Nisto entra também a realidade social, pois seria mais ou menos nesse sentido. No momento que trabalhamos a localização, não tem como trabalhar o lugar separado do social. No momento que você trabalhar o lugar você vai trabalhar o social, o econômico, o político e trabalha-se o todo.

Essa narrativa nos indica ações educativas que consideram o local de forma integrada relevando o social. Considerar o social é auxiliar na ampliação da compreensão da realidade local-global.

A professora Samanta começa a trabalhar o local a partir do eu do aluno, trazendo à tona a própria identidade do aluno, respeitando a forma de ser, o seu nome, a sua família e o lugar onde ele mora. Ela diz que

Na primeira série já é trabalhado o corpo, não que na outra série a gente não vai trabalhar, mas especificamente se trabalha o meu corpo, descubro que sou gente. A partir deste ponto se começa a trabalhar a minha identidade. No caso, meu nome, meu pai, minha mãe, meus irmãos... A partir deste aspecto se dá continuidade e se trabalha incluindo tudo no lugar onde eu moro. Depois se trabalha lá na quarta série a localização de Três de Maio, onde o município de Três de Maio está inserido no Rio Grande do Sul e no mundo (Samanta).

A realidade social é visto pela professora Maribel como algo “sério e grave”. No entanto, as professoras sentem-se desafiadas em superar seus próprios limites ao trabalhar essa temática na sala de aula. Os alunos de seis professoras são da classe social de baixa renda. A professora Idalina diz que “em relação à realidade social eles falam muito. Inclusive,

os alunos fazem comparação de escolas e dizem: ‘lá é escola de rico’, pois eles se consideram pobres não de se sentir discriminado, mas aquela questão de comentar e fazer a sua leitura”. Acredito que essas manifestações dos alunos podem ser de sentimentos de exclusão sócio-educacional.

O desafio de trabalhar a realidade social transcende a sala de aula. A professora Rosalina afirma que

o conceito da sociedade para mim é importante, pois todas as crianças moram em vilas⁶⁴. É preciso que eles tenham o conhecimento de uma sociedade mais justa, mais igualitária e que todos possam ter os mesmos direitos e deveres na sociedade. É importante que cada um conheça seu caráter histórico com relação às situações onde vivem.

A intenção da professora é pertinente, pois busca trabalhar de tal forma em que os alunos possam perceber-se como agente histórico na construção social do seu espaço não só como alunos, mas também no meio onde vive com seus familiares, amigos e parentes.

A realidade social também é enfatizada no que se refere ao desemprego que atinge, atualmente, a escala mundial e preocupa a humanidade como um todo. A realidade local das professoras também tem o problema do desemprego e serve como assunto de debate e reflexão para a professora Teófila, pois ela diz que “temos pais com emprego, pais sem emprego, gente que é proprietário, que é dono, gente que está bem, gente que é pobre, gente que é empregado com um salário razoavelmente bom e outros com um salário mínimo”. A desigualdade social é trabalhada nas práticas, pois os alunos são desafiados nas atividades a compreender o mundo local e global no qual vivemos. É um problema local, mas não deixa de

⁶⁴ O termo é usado para identificar os moradores de periferia, vila, bairro periférico, pobre, baixa renda.

ser global. “No entanto é fundamental que se entenda que aquilo que é geral, que é universal, só concretiza em um local” (CALLAI, 1999, p. 27).

A mudança na prática docente é uma caminhada longa e que necessita de persistência. As ações transformadoras das professoras se dão a partir de trocas, do diálogo, do respeito, da ética, do afeto, da cidadania e da solidariedade. As atividades começam a serem pensadas a partir de um trabalho de equipe que planeja e trabalha projetos para superar a forma tradicional de conceber os conteúdos.

A realidade social, na qual as professoras atuam como profissionais, denuncia a faceta cruel do capitalismo. Para fazer frente a essa situação as ações educativas requerem capacidade de flexibilidade para poder apontar caminhos de transformação da realidade social. Neste sentido, reporto-me à necessidade constante da formação continuada das professoras para ampliar o entendimento de práticas pedagógicas transformadoras do cotidiano escolar, trazendo vida aos alunos, por vezes marginalizados e excluídos.

O contexto escolar atual nos reporta ao desafio pedagógico de colocar-se numa situação de igualdade com os alunos, possibilitando o diálogo, desde o princípio do pensar e planejar as práticas. As sete entrevistadas enfatizaram a necessidade do diálogo em sala de aula. Este não somente entre professores e alunos, mas a professora Idalina afirma que “diálogo também precisa acontecer entre eles. Às vezes, entre eles, se dão melhor do que com o próprio professor. Eles são muito cúmplices um do outro quanto a essa questão”.

A professora aborda o tema no sentido mais amplo, incluindo dimensões do ser humano como um todo. Vejo o diálogo como algo importante entre os alunos, pois possibilita

a constituição de sua autonomia como grupo. Isso requer práticas adequadas para poder desenvolver o diálogo, respeitando a autonomia de cada aluno, conforme a sua história e a forma de ver a realidade, em que vive.

O ensino da História, nas séries iniciais, precisa estar voltado para autonomia não somente da história local, mas também dos sujeitos que nela convivem e se constituem como tais. As sete narradoras enfatizam a autonomia como algo importante para a vida do aluno, porém duas professoras afirmam que os alunos são bastante acomodados, protegidos e querem tudo pronto. A professora Maribel afirma que “A autonomia nas práticas de ciências sociais também é trabalhada, pois muitos deles são criados de forma muito protegida”. A professora Idalina menciona “procuro trabalhar a autonomia com eles, mas é difícil porque geralmente eles querem as coisas prontas”. Mesmo com essas dificuldades as professoras sentem-se desafiadas para superar as questões do cotidiano, vislumbrando a autonomia.

A autonomia ultrapassa a sala de aula concebida na concepção de quatro paredes. Algumas professoras afirmam de que a constituição do sujeito precisa ser trabalhada de tal forma que os alunos possam ser autônomos na vida pessoal. A professora Rosalina ressalta que “a autonomia se dá através de conversas e até mesmo através de trabalhos, porque eu penso assim: o aluno precisa tomar suas próprias decisões em tudo que ele faz e ser o produtor, o criador dos textos, ter postura ética na sua vida pessoal”. As demais professoras também enfatizam a constituição do sujeito como elemento importante para se desenvolver nas suas atividades com os estudantes.

As entrevistadas Maribel, Vereda, Rosalina e Teófila disseram que trabalham a solidariedade como algo importante na sala de aula e na vida dos alunos. Todas elas buscam

na solidariedade uma possibilidade de um mundo melhor para os seus alunos, suas famílias, bem como a comunidade local. Enfim, as práticas docentes trabalham a partir dessas intenções um ambiente melhor de trabalho, cuja exclusão social não esteja presente.

A entrevistada Maribel relata que

A solidariedade também é trabalhada na nossa escola e se trabalha muito. Eu acho que se consegue muito com eles. Trabalhamos o ano todo essa parte da solidariedade, porque o mundo já é tão desigual e então se trabalha bastante. Temos também casos de inclusão e então trabalhamos de uma maneira bem real, bem concreto no dia-a-dia. Com isso se trabalha a parte do espírito da solidariedade.

A professora Maribel faz uso dos casos de inclusão, como exemplo de solidariedade, mas, sobretudo, a inclusão é um direito de cada cidadão. Acredito que ela citou o caso da inclusão como uma forma de cada aluno contribuir solidariamente em relação aos incluídos para que eles se sintam bem na escola. Ser solidário é respeitar as diferenças. Aceitar os diferentes é uma atitude ética e, assim sendo, a inclusão fará parte das atividades sem a necessidade de medidas legais.

A solidariedade para a professora Vereda é um tema delicado, pois ela denuncia o mundo competitivo no qual os seus alunos terão que resistir o forte teor de exclusão social marcada pela exploração das classes mais pobres e pela falta de empregos. Por outro lado, as práticas pedagógicas precisam trabalhar a solidariedade, pois precisamos pensar uma sociedade mais solidária. Ela diz que “precisamos prepará-los para um mundo competitivo. Ao mesmo tempo, queremos que sejam solidários”.

Rosalina diz que

o próprio tema da campanha é “Paz e Solidariedade” e nós trabalhamos muito o tema da ‘paz’. Uma aprendizagem solidária está relacionada com a percepção com as dificuldades que os outros enfrentam. Precisamos conhecer as condições de vida das pessoas e discutir as causas das dificuldades.

A solidariedade praticada também está inclinada ao assistencialismo. Ainda nas narrativas, a professora Rosalina expressa que “na semana nós combinamos entre eles, claro, são todos de bairro, de cada um trazer o que não ocupa em casa para ser solidário com o seu colega que está passando necessidades”. A reflexão que eu proponho é de que o ato de trazer aquilo que está sobrando, corre o risco de ser uma postura assistencialista.

A professora Teófila diz que “na questão solidária nós vamos pedir material de higiene e limpeza e material escolar. Em outubro nós vamos para o Lar Bom Pastor⁶⁵ e levar as crianças para fazer a entrega de todo o material que vamos recolher de agosto até outubro”.

Desenvolver prática com o objetivo de trabalhar a solidariedade leva também ao exercício da cidadania, sendo que o cidadão tem o compromisso de ajudar as pessoas. A cidadania tem sido motivo de muito debate nas escolas, nos sindicatos, nos movimentos sociais e nas igrejas. Na prática, não tivemos muitos avanços, pois a cultura da sociedade capitalista inibe a ampliação da cidadania no aspecto vivencial das pessoas.

As escolas têm se preocupado muito com a questão da cidadania, resgatando os valores pertinentes ao ser cidadão. Para tal, os professores planejam atividades, tendo as práticas como aspecto peculiar de cada professor que exerce a cidadania como pessoa.

⁶⁵ O Lar Bom Pastor é uma entidade religiosa que abriga menores órfãos de pais e fica localizado em Ivagaci, distrito de Boa Vista - RS.

As professoras Teófila, Anarita e Idalina mencionaram que trabalham em suas práticas a cidadania, no sentido de conhecer seus direitos e deveres. Teófila diz: “quanto à questão dos conceitos de cidadania em Estudos Sociais busco trabalhar a partir do conhecer os direitos e deveres”.

A Identidade, como lembra Gasparello (2004), foi o fator determinante da disciplina no século XIX e início do século XX. As escolas se empenhavam para alcançar os objetivos propostos pelas políticas públicas e desenvolviam práticas docentes que privilegiassem a Identidade Nacional, isto é, a formação da idéia de nação, cujos heróis tinham o seu espaço garantido. Ao mesmo tempo, o amor à pátria era dever de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Nas últimas décadas, a globalização foi tomando corpo e o discurso dos professores passou a enfatizar o novo fenômeno. Com a globalização se perdeu um pouco o foco da identidade nacional, pois ela já está formada. O uso da globalização não se dá no sentido de substituir o conceito da identidade nacional. O conceito atual é de múltiplas identidades. Desta forma o local começa a ter uma função estratégica na concepção da historiografia cultural.

No entendimento de Zarth (2004, p. 118):

a expectativa de construção de novas culturas históricas num mundo cada vez mais globalizado implica conhecer as culturas locais existentes. E esta não é uma tarefa fácil, pois ainda estamos longe de constituir um acervo de conhecimentos sobre as diversidades locais, tanto no que se refere aos aspectos metodológicos como na produção historiográfica.

Segundo os autores citados no Capítulo I, a função do ensino a História voltada para identidade nacional. Como professor de História eu esperava que as entrevistadas fossem dar ênfase a identidade nacional, mas não foi o que as narrativas evidenciaram. A professora Samanta conta que “a cidadania e à identidade nacional são pouco trabalhadas nos Estudos Sociais”. Isso nos mostra possíveis mudanças nas ações educativas atuais do ensino de História nas séries iniciais.

Conforme Zarth (2004, p. 118), “a ausência de estudos locais pode dar lugar ao domínio de uma cultural global, homogeneizadora, que tanto tem se criticado”. Ao se referir aos conteúdos trabalhados, todas as professoras fizeram referência do local-global, porém, ao mesmo tempo, também foi mencionado a pouca disponibilidade de material para o estudo do local. Ainda em Zarth (2004) é ressaltado que “são poucos os estudos locais realizados de acordo com os procedimentos metodológicos reconhecidos pela comunidade dos historiadores profissionais, embora exista uma razoável produção de autoria de historiadores não reconhecidos pela academia”(p. 118). No entanto, o desafio da produção do conhecimento histórico local reconhecido pelos historiadores profissionais é uma etapa a ser vencida nos próximos anos.

A cidadania é um tema atual e pertinente para fazer frente às concepções humanas que possam vislumbrar perspectivas de vida nas diferentes realidades locais. Para tanto, urge a formação de professores comprometidos com a realidade social e com o humano, como elemento central para pensar práticas voltadas para a formação do cidadão. “A nova configuração política e econômica supranacional tem dado motivos para a formulação de propostas de ensino no sentido de identificar o cidadão com a nova realidade” (ZARTH, 2004, p. 116).

A cidadania vivenciada, na realidade local, permite que cada pessoa possa identificar-se a partir do seu eu, do seu mundo, reconhecendo-se como agente de transformação da sua própria realidade.

Apenas a professora Vereda fez referência à identidade, dizendo que:

trabalhar a identidade é bem complicado. Em alguns momentos a gente faz eles olharem para eles mesmos. Até como eles se identificam com o município. A gente os situa, sendo o aluno na escola, na família, na comunidade, como cidadão três-maienses, bem como os direitos e os deveres.

Trabalhar a identidade e pertencimento é algo complicado em meio a uma sociedade massificada e preconceituosa. Muitas pessoas não se reconhecem mais como sujeitos de transformação da comunidade onde vivem. Identificar-se e pertencer a algo é importante na constituição do sujeito como agente de transformação. Segundo Hickmann (2002), a identidade se dá a partir do pertencimento dos vínculos sociais onde se vive, da família que pertencemos. A sociedade globalizada alterou a forma de pertencimento e da própria identidade.

Os professores comprometidos precisam elucidar a dimensão humana para possibilidades de práticas do ensino de história. Mudar sempre implica em ousar. Por isso, considero as professoras ousadas, pois elas têm a atitude e a coragem de desafiar-se a cada dia na forma de educar.

2.5.4 Práticas do ensino de História: silêncios, reflexões e possibilidades

As entrevistadas narram a partir de suas experiências de vida as marcas do seu percurso de formação. As narrativas das professoras também têm seus silêncios. O silêncio das entrevistadas se deu na medida em que evitavam falar e/ou ampliar sobre a questão do negro, do índio. O silêncio é sutil na ação educativa. Não falar, omitir, postergar para outro momento, não responder perguntas sobre o assunto, abordar na superficialidade, transferir o assunto para outras professoras, deixar para abordar sobre o tema apenas na data comemorativa, e mesmo abordar apenas quando o problema aparece, são formas de silêncios.

Conforme Ferro (1989, p. 34),

O mesmo ocorre com os silêncios da história oficial. Ligados ora às exigências da razão do Estado, de sua legitimidade, ora à identidade de uma sociedade e à imagem que ela quer dar de si mesma, esses silêncios jogam um véu pudico sobre alguns segredos de família – cada instituição, cada etnia, cada nação tem os seus.

Ferro (1989) classifica os silêncios⁶⁶ em diferentes tipos, mas a nossa intenção não é aprofundar a forma em que se dão os silêncios, apenas elucidar algumas dimensões que não apareceram nas narrativas e mesmo as que foram retiradas no processo da conferência. Com isso, os silêncios das nossas entrevistadas se dão no ato de não narrar sobre, evitar resposta à pergunta ou retirar da entrevista transcrita aquilo que já tinha sido narrado.

Como outro elemento pertinente do silêncio pode ser de intenção institucional, pois como lembra Ferro (1989, p. 11), “através dos tempos e das culturas, domina o foco da *história institucional*, por que esta legitima um regime pela história que esse foco produz”.

⁶⁶ Ver mais detalhes na obra de FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história)

Vimos que a constituição da disciplina de história obedeceu à história oficial, demonstrando a importância dos heróis como tal. A atual busca enfatizar no ensino de história a importância de sua ação na dimensão da transformação da realidade, considerando-a como elemento importante para compreensão do espaço nos diferentes tempos históricos.

O ato de não enfatizar a existência e a devida atenção em relação ao negro e ao índio é uma forma de silêncio no cotidiano escolar, deixando transparecer a cultura do branco. Isso, muitas vezes, não é uma questão proposital, mas algo que faz parte da cultura de conceber a origem e a constituição da comunidade local. A concepção simplificada dos conteúdos já é algo que faz parte, conforme Fonseca (2004), da própria constituição da disciplina de História, no Brasil, pois quando se ensinava a origem do povo brasileiro este se dá a partir das três raças. As escolas ainda reproduzem essa teoria no ensino da história.

Ao buscar o entendimento das lacunas do ensino também precisam ser considerados outros fatores que envolvem a questão da pouca importância dada aos estudos do negro e do índio: a formação de professores e a falta de estudos sobre esses assuntos no município de Três de Maio. Quer dizer a pouca bibliografia da história local e a formação pouco adequada para discutir e ampliar sobre o assunto também dificulta o trabalho em sala de aula. Neste sentido a lei que obriga incluir os conteúdos afro-descendentes e étnicos é lançada com o propósito de solucionar o problema das lacunas no que se refere aos conteúdos do ensino de história.

Na Proposta das Políticas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul temos como caderno temático à proposição para o cotidiano escolar a diversidade sócio-cultural, étnica e de gênero. A proposta de educação em vigência propõe como relevante trabalhar os aspectos

da diversidade da realidade. Por outro lado, também temos como caderno temático – 6 a sugestão do processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade. Vale destacar que os cadernos fazem referência à questão como um todo e não na dimensão local. Não encontrei referência da realidade local na proposta dos Princípios e Diretrizes para Educação Pública Estadual em que o município de Três de Maio aparece como elemento de discussão no que se refere ao negro e ao índio.

O ensino de História voltado para a questão do índio e mesmo do afro-descendente não foi enfatizado pelas entrevistadas. Quando mencionaram a questão da diversidade cultural étnica mencionaram sobre a questão da colonização dos imigrantes italianos e alemães e de forma superficial mencionaram a questão do índio e do negro. Zarth (1997) faz em sua obra uma análise da história agrária do planalto gaúcho e aborda a forma como se deu a colonização em detrimento da expropriação do índio⁶⁷.

Sabemos que não existem apenas italianos e alemães, mas temos a presença de descendentes de negros e índios. A entrevistada Maribel relata que “as práticas estão baseadas nessa diversidade cultural e não é só no índio, porque o índio é assim. Mas de onde vem isso, pois cada povo tem a sua cultura”. A professoras Teófila diz: “eu não me limito só a trabalhar a família. Por exemplo, quando era no dia dos índios eu coloquei para eles que isso aqui já foi tudo mato onde vivia o índio. Nós invadimos e tomamos conta. Eu coloco desta forma para eles as coisas e penso que ficam impressionados”. Existe por parte destas professoras a tentativa de trabalhar a questão da diversidade cultural. As demais entrevistadas não têm mencionado de forma direta a questão da diversidade cultural, no que se refere à questão do negro e do índio.

⁶⁷ Mais detalhes na obra de ZARTH, Paulo Afonso. **História Agrária do Planalto Gaúcho: 1850-1920**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

A reflexão a cerca do assunto precisa ser feita, pois a questão do negro e do índio tem sido tratada a partir de 2003 como algo obrigatório na educação básica. Cabe perguntar: como este assunto está sendo discutido nas escolas? Por outro lado, como os cursos de formação de professores estão preparando os profissionais relacionados a este assunto? Ao trabalhar a realidade local (história do município) o que é silenciado e o que é ensinado às nossas crianças?

Conforme a promulgação da “Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Na verdade, a legislação de 2003 estabelece que a diversidade cultural deverá constar nos conteúdos da educação básica. Portanto, a mesma lei exige que o “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”.

Para atender a legislação em vigência, as ações pedagógicas voltadas para a realidade precisam mudar de postura, pois o respeito precisa ser trabalhado de forma igual para toda a descendência étnica-cultural. Isso requer um repensar de atitudes do estudo do local da região Noroeste, pois o discurso dos professores novamente recai na tão citada “colonização dos descendentes italianos e alemães”, silenciando a contribuição dos descendentes afro-brasileiros e dos índios de nossa região. Como ressalta a professora Teófila, “nós invadimos e tomamos conta”. O discurso se naturalizou como verdade no cotidiano escolar.

Segundo o parecer 6/2002 MEC

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2004, p. 8).

A partir desse parecer passa a ser obrigatório a inclusão dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e africana. Urge, nesse sentido, um repensar da ressignificação dos conteúdos e da postura do professor frente a este assunto na educação básica. A minha intenção não é aprofundar o assunto, porém, levantar um questionamento referente à questão da diversidade cultural.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2004, p. 8.)

Não é apenas incluir nos conteúdos como obrigatoriedade, mas como elemento para repensar a ação no cotidiano de nossas escolas. Vejo que esse Parecer também vem ao encontro do estudo da realidade, pois para compreendê-la, precisamos repensar o lugar onde os alunos vivem para não reproduzir a exclusão social existente. A ruptura pedagógica como possibilidades trabalha a diversidade cultural garantida, caso contrário, não tem como pensar a ruptura sem considerar todos as etnias importantes na constituição do povo brasileiro. Acredito que as possíveis causas dos silêncios de alguns elementos da realidade nas narrativas das entrevistadas, no ensino de história, nas séries iniciais são: a não participação ativa do processo da Constituinte Escolar; o desconhecimento da legislação em vigência a partir de 2003; não utilização dos cadernos temáticos oriundos da Constituinte no cotidiano escolar (reuniões de estudo e planejamento) e a falta de estudos locais.

O estudo da realidade requer um repensar em todos os sentidos, superando os nossos próprios limites, conforme o exemplo das entrevistadas. Por outro lado, carecemos de libertação do nosso ecoar pedagógico, fazendo de nossas práticas possibilidades para a vida.

Refletir sobre as práticas do ensino de história é uma forma para superar a atitude reprodutivista no ensino. A mudança no ato de trabalhar o ensino está nas atitudes e na postura de ser professor. Vimos pelas entrevistadas que constantemente buscavam mudar de atitude e de postura. Acredito que isso não se dá de forma isolada, pois a mudança é oriunda de uma busca continuada de teorias e práticas. Segundo Bergamaschi (2003, p.104), “Propomos uma postura investigativa para o ensino de Estudos Sociais, através de um planejamento apurado e integrado com as demais áreas do conhecimento presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental”

Os conceitos que aparecem nas narrativas também são fruto das práticas docentes que têm os projetos, como forma de trabalhar os conteúdos. Não são elementos teóricos isolados, mas aparecem nas narrativas de forma interligada com a realidade do aluno. As professoras têm espaço de planejamento no seu cotidiano, sendo que neste momento buscam o entendimento e organização de suas ações pedagógicas, tendo os projetos como possibilidades de rupturas na educação. Nas narrativas da professora Rosalina é ressaltado que “O grupo de professores da escola semanalmente se encontram para planejar suas atividades escolares e extra-escolares”.

O conteúdo trabalhado em forma de projetos é mais amplo e enriquece as práticas como possibilidades de reflexão da ação educativa. Assim como outras entrevistadas, a professora Rosalina enfatiza que “o projeto dentro da área de Estudos Sociais é uma contemplação que o currículo tem. Buscamos temas mais específicos e tentamos fazer a interdisciplinaridade com as outras disciplinas no decorrer das aulas”.

A educação tradicional mencionada nas trajetórias de formação tem sido utilizada para ressaltar a tentativa de ruptura, nas suas práticas, como professoras. Para tanto, as professoras deixam de lado a demasiada preocupação no que se refere aos conteúdos rigidamente elaborados e aulas expositivas, para serem trabalhados em sala de aula e fazem uso de projetos. Os projetos têm na sua ruptura de práticas a possibilidade de trabalhar os conceitos de forma mais ampliada. O registro dos projetos, bem como as atividades desenvolvidas são importantes na constituição do sujeito que produz conhecimento. No entanto, urge uma reflexão neste sentido, pois a maioria das professoras realizam os projetos como atividade inovadora na mudança das práticas docentes, mas não mencionam a forma como são feitos os registros dessas ações pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que as professoras trabalham projetos, há outros problemas que se agravam no cotidiano escolar e que são fatores, geralmente, externos, mas que são reproduzidos na escola. As professoras ressaltam nas entrevistas a realidade social que está fortemente marcada pela desigualdade, falta de diálogo, desagregação familiar, desemprego, violência, falta de limites. Acredito que a relação da realidade local e global e a forma de trabalhar os conceitos em forma de projeto no ensino de história nas séries iniciais é um desafio que exige práticas reflexivas.

A professora Rosalina afirma que

as práticas precisam ser reflexivas e eu faço muito isso e até comento com as minhas colegas que hoje eu trabalhei isso e vi que não foi tão produtivo, mas amanhã eu vou fazer diferente. Então, eu penso o que eu posso melhorar e o que eu vou fazer de diferente para contemplar com que eles também fiquem satisfeitos e aprendam na realidade o que é necessário.

Mais adiante ela constata que

a prática do professor precisa ser construída no seu dia-a-dia e, para tanto, precisa ir em busca de métodos diferentes, de formas diferentes de trabalhar na sala de aula e não pode esperar cem por cento do aluno. Ele precisa ter formas variadas e metodologias variadas, recursos variados e levar o novo para dentro da sala de aula.

Samanta diz que

nas práticas pedagógicas precisamos ser realistas. Não podemos fingir com os alunos. A realidade social precisa ser debatida. Quando trabalho o conteúdo, sempre tenho que puxar a realidade para eles e trazer a realidade deles. Por exemplo, quando estou falando vou puxar o conteúdo que eu dei para eles.

A professora Idalina considera que

Nas minhas práticas faço muitos questionamentos e desafio eles a conversarem em casa com os pais. Uso jornal, revistas e faço eles também acompanharem noticiários na televisão e solicito para eles trazerem prontos. Vou fazendo comparações, mesmo no dia-a-dia deles, eles observam e faço eles refletir sobre o que acontece nesse sentido.

A entrevistada Maribel enfatiza os recursos que ela utiliza para trabalhar a realidade social e diz que “para conhecer a nossa realidade local, muitas vezes, até já se fez trabalhos de gravar alguma coisa da televisão, sentar com eles olhar e analisar o que tem”.

A realidade local está presente nas preocupações das professoras, de modo que elas constantemente fazem referência à realidade trabalhada em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, as reuniões de planejamento são momentos ímpares para refletir sobre a interação com a realidade local-global. A tentativa de romper com as práticas tradicionais também está presente nas narrativas, porém a realidade social, repleta de conflitos, constantemente muda as ações planejadas das professoras. Mesmo assim, a pedagogia progressista se faz sentir em algumas ações educativas e isso já é motivo de ampliar a prática

da liberdade. Vale destacar o esforço das professoras no que diz respeito às suas ações pedagógicas para superar os conflitos diários e possibilitar momentos de diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nasceu das minhas inquietações em relação ao ensino de história nas séries iniciais. Acredito que este nível de ensino é extremamente importante na trajetória de formação do aluno como um todo. É o período em que ele tem os primeiros contatos conceituais mais definidos com as diferentes áreas do conhecimento, e ao mesmo tempo, é o momento em que os processos de leitura e escrita são ampliados. Os professores que atuam neste nível não têm a formação específica de cada área, mas trabalham os conceitos introdutórios de cada uma delas. Mesmo que tenham os fundamentos das áreas do conhecimento na sua formação inicial, o fazer pedagógico requer do professor cuidados específicos para não trabalhar os conceitos de forma distorcida e nem mesmo omitir-se de trabalhá-los, mesmo que seja de forma introdutória. Para tais atividades torna-se perceptível a importância da construção teórica provisória para embasar as práticas, auxiliando na definição e planejamento das ações, bem como na metodologia adequada para desenvolver os conteúdos de cada área.

Para atender a intencionalidade da pesquisa percorri uma trajetória longa e complexa. Isso se fez necessário, devido à própria metodologia embasada nas narrativas autobiográficas, para ampliar a discussão das práticas das professoras entrevistadas. Ao mesmo tempo busquei fazer uma releitura da historiografia contemporânea brasileira, fazendo um pequeno resgate dos pressupostos teóricos que conduziram a constituição da disciplina de História nas escolas. O diálogo com as professoras das séries iniciais que se propuseram a

contribuir na discussão das suas práticas a partir do seu percurso de formação e experiências profissionais, mostrou-se relevante na ressignificação do fazer pedagógico e suas possibilidades de rupturas.

A pesquisa ressaltou a compreensão e discussão das práticas pedagógicas do ensino de história nas séries iniciais, buscando elucidar o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes. Diante dessa problematização, proponho-me a fazer algumas considerações para contribuir com os debates voltados para o ensino.

O desafio da presente pesquisa foi buscar, a partir do diálogo com as sete professoras do município de Três de Maio, possibilidades para discutir as práticas do ensino de história nas séries iniciais. Como historiador e pesquisador tive o privilégio de escutar as professoras e problematizar o seu percurso de formação, bem como suas práticas. O diálogo se deu de forma respeitosa, ética, fraterna e significativa, pois as entrevistas foram oportunidades de aprendizagens mútuas.

A aproximação com as professoras foi o momento do trabalho em que busquei conhecer com mais autoria o contexto da escola na dimensão teórico-prática da realidade. Conforme Freire (2004, p.136), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

A preocupação em conhecer e respeitar a realidade das professoras foi considerada relevante durante toda a caminhada da pesquisa. Busquei inserir-me à realidade

delas de forma respeitosa, pois o percurso de formação vem carregado de fatores sociais, econômicos, políticos, e culturais. Para tal proposta de trabalho fez-se necessário um olhar cuidadoso, comprometido e ético, a fim de que pudesse interpretar as práticas das professoras. Neste sentido concordo com Freire (2004), que se refere ao diálogo como possibilidade de proporcionar autonomia ao sujeito. Ele também lembra que “O diálogo não é uma simples conversa entre duas pessoas, mas é uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2004, p. 86).

O contato com as professoras entrevistadas talvez foi o momento da pesquisa que mais me marcou, pois representou o ato concreto de ouvir sobre a realidade local. Possibilitou-me fazer uma releitura da realidade das experiências de vida das entrevistadas. Percebi que o percurso de formação das professoras deu-se mediante muitas dificuldades. Cada superação foi lembrada com emoção, alegria e sensação de missão cumprida. As vitórias e derrotas foram atribuídas a seu grupo de pertencimento. Isso comprova o quão importante é o apoio da família, dos amigos, dos vizinhos, da comunidade.

O diálogo com as professoras mostrou as marcas do início da carreira de cada uma, bem como na trajetória profissional. Além da forma como elas eram encaminhadas quando começavam a sua carreira profissional, também eram sobrecarregadas para atender várias turmas num mesmo momento. O olhar e a forma de expressar-se em relação aos alunos, famílias e às colegas de trabalho sempre vinha acompanhado de emoção, angústias e preocupações e, sobretudo, comprometimento.

Identifiquei-me com cada uma delas, pois a minha trajetória de formação se deu de forma semelhante. A cada entrevista lembrava do meu percurso de formação. Isso facilitou

o nosso diálogo e identificou-nos. Ao mesmo tempo eu estava consciente de que o papel do pesquisador é manter-se equidistante.

Reconhecer e valorizar pessoas comuns me motivou ir ao encontro dessas professoras comprometidas com a vida. A interação com essas profissionais representou momentos de lembranças, memórias e olhares emocionados no reconstruir de um passado com as experiências do presente. Foi um ato que privilegiou a voz de pessoas comuns, rompendo com silêncios que talvez ficariam eternamente esquecidos na memória de cada uma delas.

Poder dizer sua palavra, e mais que isso, dialogar sobre suas experiências, suas práticas docentes, suas opções enquanto educadoras e também os obstáculos enfrentados em sua trajetória, constitui-se para as professoras um processo formativo.

Ao trabalhar com a memória, as educadoras buscavam suas lembranças do passado, bem como revisitavam os caminhos percorridos, com o olhar de hoje, com suas experiências atuais. Este processo revela-se como possibilidade de um redimensionamento em seus fazeres docentes, acompanhado de novas opções, novas buscas, novos olhares sobre o processo educativo.

Percebo que me colocar à disposição para ouvir, dialogar, discutir e compreender as práticas docentes nas séries iniciais é um desafio amplo. Preocupe-me em pontuar as práticas docentes a partir da história oral de vida, tendo as narrativas autobiográficas como caminho a ser percorrido. Metodologicamente tive a intenção de

compreender as atividades realizadas pelas professoras no cotidiano escolar, relevando a realidade local.

Vejo que Freire ainda é freqüentemente pontuado nos relatos das professoras, de modo que é um dos teóricos mais lembrados da formação enquanto acadêmicas. Neste sentido Freire continua orientando as práticas docentes. Considero uma boa opção teórico-metodológica para orientar o estudo da realidade local. Aproximar os pressupostos teóricos de Freire à história local amplia a concepção pedagógica do ensino da história. Ao mesmo tempo, reconheço a importante contribuição de tais pressupostos na formação inicial e continuada de professores.

A partir da conotação teórico-metodológica freireana podemos ousar na produção do conhecimento histórico, de modo que as informações possam ser discutidas e trabalhadas de tal forma a se tornarem significativas na vida do aluno. A produção do conhecimento histórico se dá na relação dialética dos conteúdos sistematizados e a realidade do aluno. Na dimensão metodológica de Freire, a produção do conhecimento acontece a partir da teoria e prática, isto é, articula conhecimentos historicamente construídos e o contexto concreto, que provém das vivências, conhecimentos espontâneos, as culturas e os saberes dos alunos. A participação do aluno na produção do conhecimento de forma significativa terá possibilidades de auxiliá-lo na transformação de sua própria realidade.

As entrevistas com as professoras basearam-se em alguns conceitos⁶⁸ que serviram de orientação, mas a nossa conversa transcendeu em muito aquilo que estava

⁶⁸ Ver mais detalhes no anexo 01 onde está o roteiro para o diálogo com as professoras.

proposto inicialmente no roteiro. Conclui que propor-se ao diálogo é um desafio ousado para ruptura das práticas pedagógicas.

As contribuições teóricas dos autores pesquisados explicitaram alguns elementos básicos do ensino de história como um todo, tendo a realidade local como aspecto pertinente para rediscussão das ações docentes.

Ao reportar-me à dimensão historiográfica do século XIX e XX, percebi que o ensino de História tinha função da formação do Estado-Nação. A construção da identidade nacional foi uma constante e as escolas foram as veiculadoras do processo de consolidação de tal objetivo. Os professores auxiliaram na consolidação da construção da identidade nacional a partir de um sistema de ensino pensado e instituído pelo próprio Estado.

A proposta da disciplina do ensino de História instituída no século XIX, pelo IHGB representou o marco importante para que se tivesse um estudo orientado da história nas escolas. Marcado por um ensino de datas, fatos, heróis e a visão de uma nação vitoriosa, as aulas de história reproduziam a versão da historiografia oficial, sob forte influência européia. A realidade vivenciada nas escolas não era considerada nessa proposta de ensino. As pessoas comuns não eram vistas como agentes da história. Essa visão histórica silenciava a grande maioria das pessoas que formavam a comunidade escolar

A segunda metade do século XX foi marcada pela ampliação da visão historiográfica, tendo a visão européia e americana como as mais presentes na formação de professores. A contribuição do Iseb (Instituto Social de Estudos Sociais), bem como outros

olhares institucionais, demonstraram a tentativa de romper com o ensino tradicional que se limitava demasiadamente na história oficial.

A busca de mudança metodológica do ensino de história começa a sentir-se nas novas propostas pedagógicas nos anos sessenta, bem como a produção do conhecimento histórico. A tentativa de mudança sofre forte intervenção do estado autoritário de 1964, que dura até meados dos anos oitenta. Com isso a produção do conhecimento fica voltada para a concepção positivista da história.

A problematização do ensino de história se amplia a partir de 1985. As práticas docentes buscam constantemente uma ruptura pedagógica, discutindo dimensões de ensino relevando a realidade local como aspecto importante na produção do conhecimento histórico. O processo democrático dos anos oitenta contribuiu para ampliar a perspectiva da história cultural voltada para a realidade, para as vivências, para o cotidiano das pessoas. Mesmo assim, a postura do ato de ensinar deixa a desejar nas escolas, pois ainda existem muitos resquícios culturais da educação tradicional.

Inúmeras reflexões teóricas já foram feitas ao longo das duas últimas décadas. Talvez o que falta são atitudes mais ousadas no cotidiano escolar onde o diálogo seja concretizado, ouvindo professores, alunos, pais e a comunidade como um todo. O desafio é ter a escola como espaço de pesquisa, de modo que a voz do professor possa ser ouvida e respeitada como significativa para produção e socialização do conhecimento. A busca dessa superação me motivou a ir ao encontro das professoras e ouvi-las.

As entrevistas mostraram a necessidade de ouvi-las ainda mais, pois suas falas são amplas e ricas e contribuem na compreensão do ser professor. As entrevistadas mostram em suas narrativas que o percurso de formação não pode dissociar as experiências de vida da trajetória escolar. A constituição das professoras nos leva a refletir sobre os desafios individuais e coletivos nos diferentes níveis de ensino, bem como a superação da falta de políticas públicas de ensino nas suas respectivas trajetórias de formação. Percebo que todas essas professoras tiveram muitas dificuldades na trajetória escolar e vejo a superação dos seus próprios limites como marcas e referência para lembrar a sua história de vida.

O sentimento de pertencimento ao lugar, grupo social e a vida em comunidade inspirou as entrevistadas a buscar algo a mais na vida, de modo que os sonhos, a afetividade, o carinho, a solidariedade, o diálogo, a humildade e o amor se tornassem elementos indissociáveis no seu percurso de formação. As vivências das professoras, enquanto crianças, deu-se ajudando a família na luta pela sobrevivência.

Os diferentes níveis de ensino mostraram que os desafios enfrentados pelas entrevistadas deram-se a partir do jeito de cada uma. As séries iniciais e finais do Ensino Fundamental foram momentos de glória e superação lembradas pelas sete professoras. A formação de nível médio e graduação ampliou o horizonte dessas meninas sonhadoras, impulsionando-as aos primeiros passos profissionais concretos. Cada uma das professoras admiravelmente lembrou das primeiras experiências profissionais, mencionando a realidade escolar encontrada. As narrativas das professoras Samanta e Idalina deixam transparecer as suas primeiras experiências profissionais.

A comunidade escolar as recebeu como profissionais capacitadas para assumir mais do que elas podiam imaginar e tinham aprendido em seu processo formativo. A formação inicial estava dada e o seu futuro lhes guardava aquilo que elas já vinham fazendo: superar constantemente seus próprios limites. A vida profissional, de fato, assim se desenhava. As práticas das professoras ao longo de sua carreira têm-se construído a partir da realidade de cada escola, de cada aluno, de cada família.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas suas respectivas escolas têm mostrado a intencionalidade de ruptura pedagógica da história oficial compreendida por datas, fatos e heróis. Essa ruptura pode ser percebida quando as professoras se questionavam: o que fazer e como fazer? As narrativas manifestavam uma realidade social desafiadora. Os conflitos no cotidiano escolar remetiam as professoras a constantes reflexões sobre as atividades propostas a partir dos conteúdos pré-definidos e a realidade escolar encontrada a cada dia em que elas retornavam para sala de aula.

Senti que as professoras entrevistadas são constantemente desafiadas a fugir da dimensão tradicional do ensino e trabalhar a realidade dos seus alunos. Afirmo isso, pois até então o ensino conteudista de história tem predominado nas escolas. A função do ensino de história no século XIX era a formação da identidade nacional. As narrativas das professoras mostraram que tal função não é mais trabalhada com tanta intensidade. A professora Samanta conta “a cidadania e a identidade nacional são pouco trabalhadas nos Estudos Sociais”.

No que se refere à identidade nacional eu esperava que elas fossem abordar demasiadamente, devido à função da disciplina de história, desde a sua criação. Porém, tal hipótese não se confirmou, o que me leva a questionar: Quais foram os fatores que levaram à

mudança do foco das práticas das professoras? Qual é o motivo de não enfatizar a identidade nacional?

Percebo que não há uma reflexão teórica a respeito do conceito de identidade numa perspectiva mais recente. Mas, no entanto, as professoras buscam trabalhar a identidade local. A história local é uma opção que se aproxima com os estudos acadêmicos propostos pela historiografia recente e se volta para os grupos sociais mais pobres.

A amplitude dos temas da historiografia social, cultural, identidade, enfim, de todos aspectos sociais, fugindo dos determinismos econômicos ou das elites políticas, abordados pelos autores citados no capítulo I, também se aproximam da realidade social. Também Freire trabalha a realidade social, dando sua contribuição na dimensão pedagógica.

O que me chamou atenção nas narrativas é a preocupação das professoras com a realidade dos alunos. As entrevistadas têm se referido constantemente à realidade do aluno, destacando a desigualdade social, problemas familiares, falta de emprego, falta de limites, alunos com poucas perspectivas de acompanhar a vida escolar. As práticas são pensadas a partir da realidade do aluno. A professora Vereda conta que “em termos de conteúdos, estudo a realidade do aluno, da escola, a gente vai ampliando”. Talvez a realidade escolar seja um dos desafios que as professoras possuem para com os alunos e fazem uso de projetos para vislumbrar soluções pedagógicas. A pedagogia de projetos é uma possibilidade para transcender o ensino conteudista, mas vale ressaltar que ela também possui suas limitações. Destaco como importante a intencionalidade da ruptura pedagógica que existe entre as professoras.

Alguns silêncios das professoras foram percebidos e me remetem a novas perguntas dentro da pesquisa: por que a omissão da discussão do tema do negro, considerando que existe um parecer em vigor, desde 2003⁶⁹ que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática no currículo? Por que o índio continua apenas sendo lembrado na sua data comemorativa, se já há muito tempo vem se ampliando a consideração e valorização dos elementos multiculturais na sociedade? Será que as professoras não têm conhecimento da lei ou essas temáticas não têm sido discutidas na formação continuada? Estes por sua vez como repercutem na prática docente já que não são citados pelas professoras?

Reafirmo a minha preocupação em relação às práticas docentes, pois as construções teóricas provisórias foram apresentadas de forma superficial e ao mesmo tempo tal superficialidade dificulta o rompimento com práticas tradicionais e a conseqüente reinvenção do fazer educativo. Vejo que rediscutir o trabalho requer uma proposta de formação continuada de professores onde se possa evidenciar e refletir sobre as dificuldades do cotidiano e trabalhar para sua superação das mesmas.

As professoras mencionam que trabalham em suas aulas o tempo e espaço, local-global. As falas evidenciam a preocupação com os conceitos, porém, sem grandes aprofundamentos. Nas práticas do ensino de história são planejadas visitas a museus e os alunos são levados a visitá-los para ver no concreto aquilo que a professora vem trabalhando na sala de aula.

⁶⁹ Refere-se à promulgação da “Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996 já explicitada no capítulo II ...

Senti a preocupação e a inquietação das professoras no que se refere aos conteúdos e sua relação com a realidade. Os conceitos como autonomia, solidariedade, cidadania, diálogo são trabalhados em sala de aula e relacionados com o seu cotidiano. Os conflitos da realidade social são trazidos constantemente para sala de aula. Vejo que neste sentido também se faz presente a ousadia e a ruptura das práticas tradicionais conteudistas do ensino de história.

A importância que a realidade tem para as professoras faz com que algumas não sigam os conteúdos planejados, pois segundo a Idalina “procuro trabalhar o lugar onde o aluno vive, fazendo ligações com o conteúdo e os outros lugares”. Neste sentido percebo que existem tentativas de rupturas pedagógicas no ensino de história. Proponho como desafio ampliar a ruptura mediante um aprofundamento teórico e provisório e a definição de uma proposta de política pública de formação continuada onde as práticas e seus respectivos conceitos possam ser discutidos a partir da realidade social de cada aluno, escola e sua relação dialética com o todo. Para tanto, teremos a possibilidade da constituição de uma cidadania planetária, ou seja, a inter-relação do local com o todo.

A pesquisa mostra que há muitos avanços realizados nos esforços diários das professoras. A educação se dá nesse processo do ter muito o que fazer, de modo que o inacabamento do ser humano e a dinamicidade do mundo imprime a necessária continuidade do processo dialético do vir a ser nas escolas. A metodologia adotada mostrou que romper com silêncios é reconhecer a superação dos limites no percurso de formação das professoras que denunciaram a realidade social e se anunciaram comprometidas com as práticas. Sobretudo, estão dispostas e têm muito a contribuir para pesquisa e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Aracy do Rego, MENANDRO, Heloisa Fesch, PAGANELLI, Tomoko Iyda.

ESTUDOS SOCIAIS: Teoria e Prática – Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Arquidiocese de São Paulo. **Brasil Nunca Mais**. 13ª ed. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 1986.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Do caso à intenção em estudos sociais**. In. XAVIER, Maria Luisa M., ZEN, Maria Isabel H. Dalla. (orgs.) Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003 (Cadernos Educação Básica nº 05).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico no ensino fundamental**. In. HICKMANN, Roseli Inês (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 2002 (Cadernos Educação Básica nº 8).

BERZEZINSKI, Iria. **“A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidade”** In: BERZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. – 3ª ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2000.

BOFF, Leonardo; ARRUDA, Marcos. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do Sul** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOZZETTO, Ingrid Mundstock. **A Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Uma Visão Unitária. Ijuí: Ed.Unijuí, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimeto econômico brasileiro** – 16ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BUFFA, Éster; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 11ª ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)** – Passo Fundo:UPF, 2001.

CALLAI, Helena. **O Espaço e a Pesquisa em Educação**. In:CALLAI H. Copetti e ZARTH, A Paulo. (orgs.) Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. “**História e Paradigmas Rivals**”. In. CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia– 15ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion, Hector Perez Brignoli **Os Métodos da história**. 3ª ed Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade Em Rede**. 6ª ed. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Hebe. **História Social**. In. CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia– 15ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. 1ª ed. – Araraquara: JM editora, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: A infância, a adolescência e os Direitos Humanos o Brasil. Edição 16ª. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história).

FONSECA, Selva Guimarrães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizagens 2ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Caminhos da história ensinada** – 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Ser professor no Brasil:** História oral de vida – Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: editora UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____ e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2ª ed. Vol. I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira – São Paulo: Iglu, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). **Caderno 4 da Constituinte Escolar**: Sistematização do 2º momento – Estudo da Realidade e Resgate das Práticas Pedagógicas. 1999.

HICKMANN, Roseli Inês. **Ciências sociais no contexto escolar**: para além do espaço e do tempo. In. HICKMANN, Roseli Inês (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 2002 (Cadernos Educação Básica nº 8).

LE GOFF, Jacques. **História e memória** – 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção educação).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 4 ed São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** - 3. ed. – vol. 5, Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** - 3. ed. – vol. 1, Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia** – São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. “**A educação básica redimensionada**”. ” In: BERZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* – 3ª ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2000.

PIOVESAN, Janice Anrêia. **O Ensino da Geografia nas Séries Iniciais: relacionar local e global é possível.** Ijuí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUI.

PINO, Ivany. “**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**”. In: BERZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* – 3ª ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2000.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** Edições Loyola, São Paulo, 1986. (Coleção Educação Popular nº 5).

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. **Políticas educacionais de reformas do ensino.** In: ZARTH, Paulo Afonso, GERHARDT Marcos, CORSETTI, Berenice, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.) *Ensino de história e Educação.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHALLENBERGER, Erneldo, HARTMANN, Hélio Roque. **Nova Terra, Novos Rumos; a experiência de colonização e povoamento no Grande Sana Rosa.** Santa Rosa: Barcellos Livreiro e Editor, 1981.

SCHENA, Denílson Roberto. **“O Ensino de História na Primeira República”** In: III Encontro: Perspectivas do Ensino de História. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marilene Rosa (orgs.). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SENA JUNIOR, Carlos Zacarias F. de. **Ensino de história e perspectivas historiográficas para a sala de aula.** In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Anais) do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciências Sociais – Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **“Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In: BERZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. – 3ª ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Diversidade sócio-cultural, étnica e de gênero.** Cadernos Temático - 23, Porto Alegre, 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade.** Cadernos Temático - 06, Porto Alegre, 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Constituinte Escolar**. Construção da Escola Democrática e Popular. Sistematização do 2º Momento (Estudo da Realidade e Resgate de Práticas Pedagógicas). Caderno 4, abril de 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual**. Porto Alegre, 2000.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **O Papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos**. In: ZARTH, Paulo Afonso, GERHARDT Marcos, CORSETTI, Berenice, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.) Ensino de história e Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PCN ou qualidade total na educação?** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (org.). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e as reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Ed. Sal da Terra, 2000

TAYLOR, William Carey. **Introdução ao estudo do novo testamento grego: dicionário**. - 7ª ed. Rio de Janeiro, Junta de Edições Religiosas e Publicações, 1983.

THOMPSON, E. P. “Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: THOMPSON. E.P. **Costumes Em Comum**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TRENNEPOHL, Vera Lucia. **O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência** – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Dissertação de mestrado).

TROMBETA, Derlan. **Políticas Públicas: homogeneização X singularidade**. Ijuí, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ.

VAINFAS, Ronaldo. **“História Das Mentalidades e História Cultural”**. In. CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História : ensaios de teoria e metodologia– 15ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

VIDAL, Fernand Fornari. **Estudos sociais: para conhecer, aprender e viver!** In. HICKMANN, Roseli Inês (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 2002 (Cadernos Educação Básica nº 8).

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

WADI, Naíma Marmitt. **Educação de Jovens e Adultos: práticas, história e narrativas biográficas**. Ijuí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ.

ZARTH, Paulo Afonso. **História Agrária do Planalto Gaúcho: 1850-1920**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

_____, Paulo Afonso, **HISTÓRIA: Qual ensino? Qual conhecimento?** In: ZARTH, Paulo Afonso, GERHARDT Marcos, CORSETTI, Berenice, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.) Ensino de história e Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____, A Paulo. **Notas para Estudo do Tempo.** In: CALLAI H. Copetti e ZARTH, A Paulo. (orgs.) Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

ANEXO A

Roteiro de Perguntas das Entrevistas

Pesquisa de campo: programa Mestrado Educação nas Ciências - UNIJUÍ

Perguntas para História Oral de Vida

Vida Pessoal (infância):

- Como foi a sua infância, vida familiar, amizade no lugar onde morou (a)?

Trajatória estudantil (formação):

- Sua formação
- Algumas lembranças dos seus primeiros contatos nas séries iniciais:
- A sua trajetória estudantil: séries finais do ensino fundamental, médio e/ou.
- Como se deu a sua opção pelo curso superior licenciatura?
- Formação no Magistério:
 - Teóricos?
 - Práticas como foram?
- Formação Faculdade:
 - Teóricos

- Práticas
- Lembranças diversas.

Vida Profissional:

- Primeiros contatos com a sala de aula como profissional: sensação, práticas, primeiras experiências.
- Escolha profissional.
- Tempo de trabalho.
- Na sua escola se trabalha a área de Estudos Sociais?
- As principais experiências na área de Estudos Sociais.
- O que você trabalha nas aulas de Estudos Sociais (conteúdos)?
- Como você trabalha os conteúdos?
- No que você se baseia para a realização das práticas pedagógicas (material produzido na escola, na coordenadoria regional, do estado).
- Que referências são utilizadas para a elaboração dos planos de trabalho?
- As opções pelos conteúdos se dão de que forma?

Práticas Pedagógicas e os principais conceitos:

- Quais conceitos você trabalha nas aulas de Estudos Sociais?
- Como você trabalha os principais conceitos em Estudos Sociais, poderia mencionar alguns?
- De que forma é contemplado o diálogo nas práticas?
- Como são trabalhados os conceitos de:

- Cidadania;
 - Identidade nacional;
 - Lugar;
 - Local/Global;
 - Autonomia;
 - Solidariedade;
 - Espaço/Tempo.
-
- Quais são os instrumentos didático-pedagógicos utilizados para trabalhar a escala local, regional e mundial?
 - Como é proporcionada a produção de conhecimento em estudos sociais?
 - Os alunos realizam os registros e análise dos conceitos trabalhados?
 - São trabalhados projetos na aula?
 - Os conteúdos contemplam a questão do negro, do índio, isto é, a diversidade étnica e cultural e os preconceitos?
 - Outras formas de trabalho.
 - Quais as concepções teóricas provisórias que você se utiliza como professora?
 - O que mais marcou você como profissional nas práticas pedagógicas nas séries iniciais? Lembranças.
 - Que sugestão para práticas pedagógicas você deixaria para outras professoras das séries iniciais?
 - Se você tivesse que optar novamente pela profissão, você optaria pela mesma?
 - Você começaria a trabalhar novamente nas séries iniciais?

ANEXO B

Quadro referente à idade das entrevistadas, formação de nível médio e graduação.

	Idade	Período da Formação de nível médio	Período da Graduação
Rosalina	42 anos	1986 - 1988	1999 - 2004
Vereda	27 anos	2000 - 2002	Não fez
Samanta	39 anos	Não informou o período	1995 - 2000
Idalina	40 ano	1981 - 1984	1985 – 1989 curta 1988 – 2000 plena
Anarita	36 anos	1986 - 1988	1999 - 2003
Teófila	51 anos	+ ou - 1972	Não fez
Maribel	45 anos	1996 - 1997	2000 - 2005

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)