

# REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Adriana Cerqueira Cruz<sup>39</sup>  
Fernando Henrique Tisque dos Santos<sup>40</sup>

## Resumo

Este artigo discute as representações de professoras licenciadas em Pedagogia sobre o ensino de História que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de Amargosa/BA. A partir da História Oral como metodologia de pesquisa realizamos entrevistas, entendidas como fontes orais, com o objetivo de conhecer as suas experiências escolares, sociais e da formação inicial e de compreender o modo como concebem a função da disciplina escolar na formação de crianças. As discussões foram baseadas nos conceitos de representação de Roger Chartier (1988, 1991) e memória de Maurice Halbwachs (2003). Para a produção das fontes orais, utilizou-se a história oral temática, que nos possibilitou construir um roteiro de perguntas que privilegiavam conhecer as narrativas das professoras sobre suas experiências formativas, mas com maior liberdade, permitindo navegar em suas lembranças. As entrevistas demonstraram que as suas trajetórias formativas influenciam diretamente nas concepções e significados a respeito do que as professoras pensam sobre o ensino de História nos anos iniciais. Suas representações estão marcadas pelas experiências escolares na disciplina escolar e no curso de Pedagogia. Entendem que a função do ensino de História é capaz de formar a consciência crítica dos alunos e é importante ferramenta de transformação social.

**Palavras-chave:** Representações, Ensino de História, Anos iniciais.

## Abstract

This article discusses the representations of teachers licensed in Pedagogy about the teaching of History who work in the early years of Elementary School I in Amargosa/BA. Based on Oral History as a research methodology, we conducted interviews, understood as oral sources, with the aim of getting to know their school, social and initial training experiences and to understand how they conceive the role of school discipline in the education of children. Discussions were based on Roger Chartier's (1988, 1991) concepts of representation and Maurice Halbwachs's (2003) memory. For the production of oral sources, thematic oral history was used, which allowed us to build a script of questions that privileged to know the teachers' narratives about their formative experiences, but with greater freedom, allowing to navigate in their memories. The interviews showed that their formative trajectories directly influence the conceptions and meanings about what the teachers think about the teaching of History in the early years. Their representations are marked by school experiences in school discipline and in the Pedagogy course. They understand that the role of history teaching is capable of forming students' critical awareness and is an important tool for social transformation.

<sup>39</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora da Educação Básica no município de Amargosa/BA.

<sup>40</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

**Keywords:** Representations, Teaching History, Elementary School.

## Introdução

Por um bom tempo ensinar História no Brasil significava adentrar ao mundo das datas comemorativas, nomes e lugares que de alguma forma contribuíram para um feito histórico. Entretanto, ao decorrer das últimas décadas houve um amadurecimento nas pesquisas na área de ensino de História que reconfiguraram a maneira e o modo de se pensar o ensino na formação de professores, nas salas de aula e, em especial, no Ensino Fundamental I e II. É crescente o número de pesquisas e estudos que visam rediscutir e aprimorar o modo como crianças e jovens aprendem História. (SCHMIDT; GRACIA, 2005; COOPER, 2006; BARCA, 2011)

Ao analisarmos a trajetória do ensino de História no Brasil percebemos que ele sofreu alterações em relação a conceitos, conteúdos e de sua função formativa. As transformações sociais implicaram no aperfeiçoamento no campo da História que passou seu interesse pelas análises das estruturas econômicas e políticas pela cultura, destacando os modos de pensar e agir de diferentes sujeitos. Esse fato exigiu dos historiadores pensarem em novas respostas para novos questionamentos. As mudanças nas concepções da História levaram à rediscussão sobre os conteúdos escolares, metodologias de ensino e sobre a função do ensino de história, atribuindo-lhe, assim, um sentido crítico. (NADAI, 1993)

Apesar das transformações e avanços em relação ao currículo e metodologias de ensino, persistem entre os alunos uma visão negativa sobre o ensino de História. As reclamações são de um ensino cansativo, repetitivo e sem finalidade para a vida prática. Destacam a presença do livro didático como material orientador das aulas e avaliações, que requerem a memorização de datas, biografias de personagens com atuação política e a exaltação de atividades cívicas. Esta realidade tem aos poucos sido alterada devido à ampliação de acesso ao cursos de licenciatura. No entanto, nos municípios do interior, encontramos uma realidade escolar que demanda profissionais com formação específica em História. É comum professores formados em outras licenciaturas complementarem sua carga horária de trabalho com aulas de História. A não formação específica, que poderia contar com um preparo do docente sobre os processo de ensino e aprendizagem em História, impacta negativamente as experiências escolares dos

alunos. Alguns estudam apontam essa relação e também evidenciam o papel das experiências escolares e sociais na representação sobre a história ensinada nas escolas.

O estudo de Gusmão (2004) evidencia como a formação inicial e as experiências sociais impactam a representação do que é ser professor de História, as quais organizam a seleção de conteúdos e na definição de metodologias de ensino. Identifica dois modelos do que é ser professor que estão relacionados aos avanços teórico-metodológicos do campo da História. O primeiro, anterior à década de 1950, é ligado a um modelo chamado “fase de ouro da escola pública”, no qual expressam a preocupação com a seriedade, domínio de conteúdos e rigor nas avaliações. Há que se destacar que as pessoas que conseguiam o acesso à formação em nível superior eram professores do chamado ensino secundário que participavam de estratos sociais economicamente privilegiados, embora os estudos em História da Educação apontem que as camadas mais pobres da população também acessavam a carreira do magistério. O segundo modelo pós 1950 está relacionado ao contexto de expansão do ensino superior e as transformações políticas no período da Ditadura Militar de 1964. Destacavam-se “pelo uso de mapas, fichamentos, visão abrangente da disciplina, rigor na cobrança e pela capacidade de descrever um mundo inusitado”. (GUSMÃO, 2004, p.32)

Dois representações de professores de História são predominantes. A primeira diz respeito aos professores que assumem uma identidade relacionadas ao domínio do conteúdo, revelando, possivelmente, a ideia de que a História é um formado conjunto de saberes que devem ser transmitidos para as demais gerações e que possuem um valor de verdade. Ideia muito próxima ao que se entende como História “tradicional”. Já no contexto político autoritário temos um outro perfil de professores, o qual está engajado na crítica à realidade social e política e que seja suporte de práticas transformadoras da sociedade. São representações que se institucionalizam e estão em disputa no campo educacional orientando ações e servindo para afirmar identidades.

Nos estudos de Monteiro (2007) observamos que para estudar as práticas de professores de História é preciso considerar uma complexidade de situações que implicam na ação pedagógica, para além das condições objetivas da escola e do currículo. Para conhecer os saberes docentes é preciso considerar suas experiências de vida e escolares, bem como sua relação com a formação inicial. É nessa interação de saberes construídos em diferentes contextos que podemos compreender as representações que os professores possuem sobre o ensino e de como os mobilizam diariamente em suas aulas, em meio a suas angústias, anseios

e receios da profissão, revelando os olhares daqueles que vivenciam a sala de aula e com todos os demais problemas educacionais.

E nos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Quais as representações de ensino de história de professores que passam por uma formação polivalente e que têm acesso às produções sobre ensino de história e da epistemologia da História numa carga horária reduzida, mas pensada para o trabalho interdisciplinar? Quais saberes mobilizam em suas trajetórias sociais, escolares e de formação superior que podem nos informar as suas representações sobre o que é a História e o seu ensino escolar?

A partir dessas inquirições que somam às nossas vivências e experiências docente apresentamos uma análise sobre resultados da pesquisa realizada em 2018 com professoras que lecionam no ensino fundamental I da rede pública da cidade de Amargosa/BA, região localizada no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Contamos com a colaboração de três professoras, licenciadas em Pedagogia e que atuam em escolas públicas. A proposta metodológica foi a produção de fontes orais na perspectiva da História Oral, cuja sua centralidade encontra-se nas entrevistas e busca dar visibilidade a determinados grupos sociais e colocar em debate formas de conhecimentos que foram silenciados em detrimento de fontes escritas que por muito anos foram consideradas o único caminho válido para a construção do conhecimento histórico. (MEIHY, 2017). Por meio de entrevistas temáticas foi possível conhecer e mapear o ensino de História no que diz respeito às metodologias na sala de aula, aos currículos e à formação de professores. Foram feitas observações em sala de aula e a análise do currículo e materiais didáticos das professoras.

O conceito de memória foi utilizado seguindo as contribuições teóricas de Maurice Halbwachs (2003) e o de representação a partir de Roger Chartier (1988; 1991). Acreditamos que esse olhar teórico-metodológico possa nos auxiliar na compreensão sobre as representações de professoras sobre ensino de História, bem como subsidiar problematizações sobre a formação nos curso de Licenciatura em Pedagogia.

### **Representação e memória: potencialidades para os estudos sobre o ensino de História**

Maurice Halbwachs, um importante sociólogo da escola durkheimiana responsável pelos estudos referentes ao campo da memória nas Ciências Sociais criou a categoria “memória coletiva” que nos ajudará na perspectiva de produção e análise das fontes orais. Para ele, as

recordações e localização das lembranças só podem ser analisadas se forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória.

Nesse sentido, as contribuições do autor se fazem importantes na medida em que possibilitam compreender como as memórias estão relacionadas com os contextos familiares, de estudos, profissionais pelos quais os indivíduos circulam. Desse modo entendemos que as lembranças individuais expressam valores e ideias que circulam na sociedade e orientam o modo como elas se veem enquanto professores e organizam sua ação, desvelando suas ideias sobre a função do ensino de História.

Ao lembrar determinado fato a memória pode ser apresentada de forma individual ou coletiva. As memórias individuais e coletivas se englobam, mas não se confundem.

(...) a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais consciência pessoal (...) a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade(...) o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de sua ambiente. (Halbwachs, 2003, p. 72).

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

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

As lembranças estão localizadas em um espaço e tempo que são reativadas através de estímulos, sejam eles por meio de pessoas que participaram desse evento, lugares, fotografias, etc. Uma lembrança pode desencadear uma explosão de sentimentos que um gravador não

conseguirá captar. As emoções são cheias de subjetividade que dizem e transmitem informações do quanto uma lembrança tem impacto direto no sujeito. As lembranças ao serem invocadas sofrem influências do presente, que são refletidas por gestos, silêncios e emoções. Nesse momento, o sujeito coloca-se na história e elabora suas representações, julgamentos e juízo de valores de acordo com as transformações dos contextos e das relações com os sujeitos dos grupos que participam: “A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto”. (HALBWACHS, 2003, p. 69). As lembranças são uma aproximação de uma memória que se deu de maneira coletiva e que individualmente foram se alterando de acordo com a maneira de pensar e enxergar aquele determinado acontecimento em um espaço de tempo. Tendo em vista que a memória é um fenômeno social sujeito à diferentes influências sociais e em permanente reconstrução, partimos do pressuposto de que é a partir dela que os indivíduos constroem representações sobre o mundo social.

Para compreender a construção das representações Roger Chartier busca entender como os indivíduos constroem suas representações sociais, a partir da compreensão do modo como os indivíduos leem o mundo de acordo com seu universo cultural. Essa leitura está relacionada à sua experiência que envolve um conjunto de ideias subsidiadas por um sistema de valores construído ao longo de sua vida pelo qual fazem apropriações e constituindo suas representações de vida e de mundo.

Chartier entende que as representações são os esquemas de classificação pelos quais nós construímos sentido para a organização social. Seriam ideias construídas em nossas trajetórias de vida, sustentadas por um conjunto de valores e ideias que organizam as nossas práticas sociais. Ou seja, não são apenas ideias, são “(...) as matrizes construtoras do próprio mundo social”. (CHARTIER, 1991, p. 183). As representações estão, portanto, determinadas pelos contextos sociais e, também, pelos grupos nos quais estamos inseridos. Os discursos devem ser relacionados com os interesses dos grupos que os forjam, pois expressam, dentro das relações de poder, seus interesses e estão colocados nas lutas com outras representações. É nessa luta que os indivíduos e os grupos vão construindo sua identidade. Nesse sentido, “As lutas por representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

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

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

Pensar as representações sobre o ensino de História de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I tem sido um desafio. No entanto, defendemos que é a partir do registro de suas falas que conseguiremos entrar em contato com suas representações. É no trabalho produção de suas memórias sociais, escolares, da graduação e de suas práticas que podemos chegar próximo a suas experiências e como elas dialogam com os mecanismos de produção de suas representações sobre o ensino de História. Foi importante situar a posição dessas professoras no contexto familiar e social para que pudéssemos entender de maneira mais cuidadosa como constroem as representações e as colocam em disputa com outras representações no campo educacional, defendendo seus valores, ideias e subsidiando suas práticas.

Selva Guimarães Fonseca (2003) é uma pesquisadora que estimulou nossas reflexões sobre as trajetórias de vida e escolares de professores. Uma das temáticas de seus estudos é a formação de professores de História. Busca, a partir da história de vida, mediada pela História Oral, compreender as experiências sociais e escolares que incidem na escolha pela profissão e na construção da sua identidade docente. Seus estudos nos levaram a questionar e perceber que a concepção de História de professores não é marcada somente pelos saberes presentes na formação inicial, na qual se tem o contato com discussões relacionadas a epistemologia da História. As experiências sociais e escolares também possibilitam a construção de nossas concepções de História. Como alunos também temos contato com esses saberes, uma vez que os professores com os quais nos relacionamos têm suas práticas marcadas por concepções historiográficas e que são apresentados e experienciados por nós durante nossa trajetória escolar. Desse modo, as professoras licenciadas em Pedagogia também constituem um saber profissional docente relacionado à História na diversidade de experiências que as atravessam,

sejam elas na formação inicial, sejam em diferentes espaços sociais. Isso nos estimula a pensar as representações que constituem sobre o ensino de História, pela qual expressão sua concepção de História e a função da disciplina escolar.

Com relação as pesquisas sobre as ideias de História e do ensino de História por licenciados em Pedagogia temos as contribuições de Oliveira (2003) e Cainelli; Sanches (2008) que nos trazem reflexões sobre a relação de professores formados em Pedagogia com os saberes históricos na formação inicial e como os mobilizam para a aprendizagem dos alunos. Oliveira (2003), verifica “a posição secundária que o ensino de História continua a ocupar na divisão de tempo e espaço no cotidiano escolar. Toda a atenção dos professores “está voltada para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (p. 267). Os professores percebem o ensino de História ainda como uma coisa do passado, um conhecimento transmitido ao aluno por meio do livro didático que apresenta uma sequência de fatos de diferentes realidades e tempos de maneira artificial e sem conflitos, além de não trazerem uma abordagem problematizadora entre passado/futuro. Soma-se a isso, a falta de atualização da historiografia e a abordagem de temas de forma simplista, o que desvaloriza a História e sua importância política e social.

Cainelli e Sanches (2008) identificam que os saberes históricos de professores licenciados em Pedagogia, resulta de apropriações de informações, do conhecimento pessoal e outros saberes que os sujeitos constroem em sua trajetória. Ao questionarem sobre a função do ensino de História ficou evidente a prevalência da ideia de se estudar o passado para compreender o presente; questionar; mudar e estabelecer relações e criar hipóteses sobre o futuro. Essas foram percepções de professoras que não tiveram contato com as discussões sobre ensino de História nos cursos de Pedagogia e gerou o questionamento que nos interessa: de onde vem os saberes históricos dessas professoras?

As pesquisas destacam que as ideias de História e do seu ensino dependem de um conjunto de outros saberes da experiência, do currículo e pedagógicos com os quais os professores efetivarão na prática o saber histórico escolar. Duas pesquisas recentes problematizam as ideias sobre História de ensino de História de docentes licenciados em Pedagogia. Destacam um esvaziamento de produções acadêmicas interessadas nas experiências de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Reforçam a potencialidade de estudos sobre o papel das experiências escolares e de vida das professoras, dos saberes constituídos em sua formação inicial e da prática profissional na construção de suas representações ensino de História.



Telles (2015) evidencia algumas questões a serem refletidas, a começar pela grande dificuldade do professor “unidocente<sup>41</sup>”, seja licenciado em Pedagogia ou possuidor de curso de Magistério em relação à administração de conteúdos históricos em meio às deficiências pelas quais passam a sua formação que não é específica. Outro ponto que cabe destaque se refere a escassa produção de pesquisas voltadas para a temática:

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

Telles (2015) contou com a participação de 176 professores da rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, que lecionaram no quinto ano e responderam um questionário semi-estruturado. As respostas tabuladas em planilhas e processadas por meio dos softwares PSPP e EVOC 2000. Observou-se que os licenciados em História entendem o conhecimento histórico como um processo inacabado relacionando com o presente e os licenciados em Pedagogia, apresentaram uma ideia de um passado estático e que pode estar associado a compreensão de conhecimento histórico enciclopédico e não como construção ativa e subjetiva.

Diferentes sentidos são atribuídos a História pelos professores de acordo com o estudo de Santos (2016). A autora centrou sua pesquisa nos relatos de seis professoras que atuam ou atuaram na Diretoria Regional de Educação de São Miguel-DRE/MP no município de São Paulo. Foram realizadas entrevistas sobre suas experiências enquanto estudantes, suas impressões quanto a formação e quais suas considerações a respeito das professoras que se tornaram no decorrer do tempo. Em algumas falas das professoras, a autora identificou as ideias de progresso e evolução do homem; o destaque para o estudo das condições materiais; a relação entre a questão metodológica e as variedades que podem ser oferecidas às crianças para o estímulo da reflexão e argumentação dos temas; a visibilidade dos diferentes agentes da História com destaque às questões sobre África e culturas afro-brasileiras; relevância das datas comemorativas e formação identitária. Diante das falas apontadas a autora percebeu uma abertura das professoras para a reflexão, debates e aprendizagens de diversas áreas, inclusive, a de História. Tudo isso em consonância com o desenvolvimento das crianças e respeitando as

---

<sup>41</sup> Termo utilizado pela autora para designar professores que dão aulas de todos os conteúdos. (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

especificidades da modalidade. Fato que se mostra de maneira positiva, pois a História e seus conceitos junto ao currículo da educação Infantil potencializa a articulação de diferentes conhecimentos para as crianças. (SANTOS, 2016).

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

Vale destacar que os estágios, oficinas e intervenções em escolas do município de Amargosa há maior ênfase e estímulo ao estudo da língua escrita e a Matemática enquanto outras áreas do conhecimento são suprimidas em uma carga horária quase insignificante. A ênfase dada a alfabetização das crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é notoriamente percebida nas estruturas curriculares, planejamentos, materiais didáticos, projetos, formações. Essa estrutura é cada vez mais estimulada através dos diferentes mecanismos avaliativos que se fazem presentes na rotina de trabalho dos professores como, os diagnósticos de leituras, provas, avaliações internas e externas, além dos documentos oficiais que estão pautados, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura.

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

### **Representações de professoras sobre o ensino de história nas séries iniciais**

A pesquisa contou com a colaboração de três professoras da rede pública de ensino da cidade de Amargosa-BA, ambas licenciadas em Pedagogia. Duas dessas professoras foram formadas pela Universidade Federal de Recôncavo da Bahia - UFRB e outra pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Possuem experiência na educação básica, nas séries iniciais, entre 5 a 27 anos, sendo que, apenas uma cumpre uma carga horária de quarentas horas semanais no

município e que possui mais tempo de atuação na rede. Também tem sua formação inicial no antigo curso profissionalizante do Magistério.

Duas delas lecionam com turmas de 3º ao 5º ano, do Ensino Fundamental e uma leciona com turmas de 1º ao 2º ano. Por se tratar de um recorte, neste trabalho, optou-se por destacar algumas falas as quais levantam questões sobre a função do ensino de História. As falas são apresentadas com nomes fictícios para resguardar a identidade das entrevistadas.

Em suas memórias as professoras deixam explícito como suas experiências escolares na infância contribuíram na formação pessoal e profissional de cada uma, com históricos de experiências semelhantes que marcaram profundamente e de modo particular suas trajetórias. É possível notar em suas falas que a representação do ambiente escolar para ambas se configura como uma relação de superioridade existente entre professor e aluno, uma “figura” maternal, algumas vezes, temida e respeitada por todos.

(...) os pais diziam assim: Olha tem que obedecer, os mais velhos! E eu tinha que obedecer mesmo! Era aquela educação de muito controle. Uma forma de educar na qual não tínhamos opinião própria, como se defender, a defesa era como uma ofensa (...) a professora explicava e eu não conseguia entender, certa vez ela me chamou para poder ir ao quadro resolver uma conta, eu já saía do lugar tremendo (...). (VIOLETA, 2018).

A professora ensinava da educação infantil ao quinto ano, turma multisseriada. Ela não tinha o ensino superior, passava para nós apenas o que sabia. Aprendemos com ela sobre respeitar, o respeito era muito presente em sala de aula, diferente de hoje em dia. A gente não levantava a voz para gritar... ela conseguia, eu lembro que era uma sala lotada! (HORTÊNCIA, 2018).

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

As entrevistas destacam também como esses momentos iniciais foram e são marcantes para cada uma delas. As dificuldades enfrentadas nos primeiros anos escolares, os sacrifícios feitos por familiares, revelam que muito cedo, as professoras aprenderam o quão importante é a educação e como a mesma é/foi um caminho de ascensão pessoal, essas trajetórias contribuíram para formação de uma concepção de ensino e escola.

Percebe-se nos depoimentos a concepção de ensino tradicional da época, a qual o professor era o detentor do conhecimento, aquele transmitia algo para alguém. Metodologias tradicionais que condicionava os alunos apenas a serem ouvintes, conseqüentemente, as

opiniões dos alunos não tinham espaço e esses eram limitados apenas a ouvir. Prática que leva a uma “educação bancária”, que para o educador Paulo Freire (1996), não contribuía para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, tão somente os conduzia a memorização mecânica dos assuntos.

As narrativas sobre o ensino de História na vida escolar das professoras destacam outra característica bem marcante dos currículos escolares brasileiros, a prioridade em ensinar os alunos a decodificar palavras e resolução das quatro operações matemáticas. Revela a prioridade dada à Português e a Matemática se comparada às outras áreas do conhecimento. Tendo em vista essa realidade o ensino de História para essas professoras estava pautado na memorização de datas e fatos considerados significativos para a História do Brasil. Vemos um ensino baseado em memorização e um conhecimento estático, sem problematizações sobre a realidade presente que estimulam uma postura ativa dos alunos em sala de aula. É importante observar que estamos nos referindo à professoras que tiveram sua formação e atuação em um contexto que não se exigia na formação os conhecimentos relativos ao ensino de História. As concepções de História e as práticas são marcadas por saberes docentes que são construídos nas experiências escolares e não nos cursos de formação.

(...) engraçado, falava-se de português, Matemática, Ciências, Geografia, mas, História era uma coisa tão distante (...) A História do Brasil era contada de um jeito que a gente não entendia (...) eram pessoas que a gente não sabia quem eram, de quem se tratava (...) eram textos complexos não tinha vontade de ler e a medida que o tempo foi passando, saindo do ensino fundamental, ao invés das coisas irem melhorando foram ficando mais complexas. (VIOLETA, 2018).

A aula era expositiva, questões no quadro e a gente aprendia a partir dessas questões formuladas pela professora. A gente decorava as respostas, tinha o livro didático, textos curtos que a gente também tinha que decorar. A História era só “decoreba” mesmo, decorar só para aquele momento, geralmente era só decorar a data e o que ela significava. (HORTÊNCIA, 2018).

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

O que se observa é que as professoras, enquanto estudantes, não tiveram um ensino de História capaz de questionar sua função, dessa forma, transformou-se em uma disciplina esvaziada de sentido social para os alunos, conseqüentemente, “a disciplina baseava-se num conhecimento imutável que pouco desenvolvia as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciavam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado” (ABUD, 2012,

p.558). Essa marginalização da disciplina contribui para um debate em torno do papel que os cursos de graduação tem em promover a reflexão em torno do ensino de História e de sua utilidade social nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Qual sua função e importância? Quais saberes necessários? Quais práticas cabem para superar um ensino de História esvaziado de conteúdo e de sentido prático?

Questões como estas nos colocam sob a responsabilidade de problematizá-las diante da formação de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas, há que se levar em consideração também toda a trajetória pessoal dos sujeitos, tendo em vista que, “(...) vários aspectos destacam a importância da história da vida dos professores tanto em relação ao que concerne à escolha da carreira, ao estilo de ensinar, como a relação afetiva e personalizada do trabalho.” (TARDIF E LESSARD, *apud*, MONTEIRO, 1999, p.63). No que se refere às motivações que as levaram à escolha da profissão destaca-se primeiramente a estabilidade financeira, a influência familiar e a oportunidade em cursar o ensino superior, ainda que não na área pleiteada.

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

Desde pequenininha tive vontade, as minhas tias são formadas e exercem função de professora. Elas são minhas maiores motivações, observando minhas tias se formando como professoras, dando aulas na comunidade em que morávamos, fui gostando da profissão, no fundo eu sempre gostei de ser professora, isso me motivou cada dia mais. (HORTÊNCIA 2018, p. 28).

No curso de magistério comecei a ver o ensino de forma diferente. Eu lembro que o professor mandava criar histórias, eu vivia aquelas histórias(...) eu gostava do que eu estava aprendendo, eu estava indo bem, mas até então, eu não sabia que iria ser professora, não passava em minha cabeça que eu seria uma professora, eu estava concluído o curso, isso eu tinha certeza. (VIOLETA, 2018, p.10).

Quanto à formação superior as professoras se atem às experiências distintas. Os depoimentos destacam algumas características que talvez expliquem ou nos levem a refletir sobre algumas questões já apresentadas. As falas em relação à apresentação, abordagem do ensino de História em suas trajetórias nos chama atenção se levarmos em consideração a ausência de sentido social da disciplina. Em nenhum momento o ensino de História se fez

presente como uma disciplina necessária para se discutir, uma formação político-social, nem tão pouco sua aplicabilidade no cotidiano delas.

As experiências vivenciadas por cada professora, que as levaram à docência, são bastante particulares bem como as que fizeram perceber o ensino de História e a prática nas escolas de formas diferenciadas. A formação para Fonseca (2003) é “(...) um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.” (p. 60). Mas, se a mesma apresenta lacunas é preciso entender os processos históricos pelos quais os cursos se constituíram e quais perspectivas e concepções lhes foram atribuídas.

Percebemos a existência de dificuldades iniciais envolvendo os sentidos atribuídos com relação ao ensino de História em sala de aula. Violeta, relata suas dificuldades com relação à disciplina antes de sua graduação.

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

As experiências vivenciadas no ensino superior pode-se considerar positiva e significativa para ambas, mas, algumas críticas específicas à disciplina Ensino de História, cabe atenção e algumas reflexões. A exemplo, apenas uma das três entrevistadas faz uma avaliação positiva da graduação, no que diz respeito à disciplina Ensino de História. Para ela, a graduação abriu seus horizontes com relação à História apresentada nas escolas por suas antigas professoras.

(...) com a faculdade veio coisas novas a História passou a ter outra cara (...) foi aquela “revolução” nas escolas. (...) a rede UNEB, era um programa do governo que veio para graduar os professores que ainda estavam em sala de aula e que não possuíam a graduação (...) Um curso muito bom, com professores muito bons. (VIOLETA, 2018).

Sobre sua formação na Universidade apresenta uma avaliação positiva, além de expressar sua admiração pelos professores e o quanto o curso foi importante para seu crescimento profissional e inspirador de suas práticas em sala de aulas. Como citado anteriormente, sua maior dificuldade foi com relação a ensino de História estava nos conteúdos

e em como passar para os alunos de forma dinâmica e lúdica. Aqui, percebemos como a graduação foi importante para ela, pois, possibilitou-lhe outra perspectiva de ensino de História, nas palavras da mesma, “(...) veio a faculdade, e com a faculdade veio coisas novas (...) a História passou a ter outra cara (...) aí foi aquela revolução na escola”. (Hortênsia, 2018, p.17). Este relato se faz importante, pois, destaca o impacto de uma formação sólida capaz de formar um profissional mais preparado para o exercício da profissão. Entre as três entrevistadas, esta se demonstrou a mais satisfeita com sua graduação. A Hortênsia faz uma avaliação positiva sobre a graduação, mas, com relação à disciplina voltada ao ensino de História, algumas ressalvas merecem atenção.

A graduação em Pedagogia foi muito importante para o crescimento profissional das professoras, além de ter sido inspirador, possibilitando uma nova perspectiva com relação ao ensino de História. Embora a prática na sala de aula ainda traga algumas ressalvas importantes.

Em uma das narrativas podemos identificar uma ambigüidade, que nos leva a refletir. A professora se mostra uma pesquisadora que visa complementar o currículo, mas, ao mesmo tempo busca um currículo pronto. É possível notar uma necessidade de encontrar o “pronto”, como se a universidade tivesse um manual de “instruções para da aulas” e no momento que percebe-se sua finalidade é outra, acaba-se por criar uma lacuna entre a formação e o aluno. Fica evidente esse descompasso quando o professor precisa construir soluções imediatas para mediar determinados conteúdos em sala, o que o faz recorrer às antigas práticas tradicionais de ensino que ao seu ver seriam mais efetivas, aparentemente.

(...) os conteúdos que foram apresentados na universidade eram diferentes da realidade escolar a qual eu lecionava, não era os mesmos conteúdos que eu tenho aqui. A forma que me prepararam foi diferente, é uma preparação para o professor universitário, lidar com crianças é diferente. Principalmente, quando se tem um currículo municipal exigente, mas, com pouca estrutura que possa estar apoiando e auxiliando os professores. Meu professor faltava muito (...) essa formação para passar o ensino de História para os alunos não teve. (VIOLETA, 2018).

Em um dos relatos apresentados, cabe atenção ao fato de deixar transparecer a pouca memória com relação à disciplina metodológica voltada ao ensino de História, “(...) a disciplina Ensino de História era ministrada por uma professora excelente, porém, era uma História elitizada” (GIRASSOL, 2018), não foi possível obter mais informações com relação a formação da professora que ministrou a disciplina, pois a entrevistada argumentou que não se lembrava

muito desses detalhes, mais uma vez, fica evidente um descompasso entre a formação e a realidade de trabalho dos professores. Nas palavras de Gatti, 2010.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes, o que reforça a necessidade dos diálogos em torno da formação docente, para os anos iniciais. (p. 1375)

Muitas são as dificuldades que esses depoimentos nos sugerem, mas, o mais evidente são as dificuldades em transformar os saberes de História em conhecimento para os alunos, diante de um currículo, que muitas das vezes se tornam complexos para serem trabalhados e uma política nacional a qual coloca o ensino de Língua Portuguesa e Matemática como prioritárias em seus planejamentos e avaliações. O estudante brasileiro é avaliado apenas pela leitura, escrita e a capacidade de resolver as quatro operações. Cabe ressaltar que, aqui estamos tratando algo específico da disciplina História, e essas professoras tem diariamente que lidar com diferentes áreas dos saberes dentro desse currículo já mencionado. Atrelado a isso, temos outro problema que é a distribuição da carga horária para a disciplina de História, que são restritas a quarenta e cinco minutos e geralmente, acontecem uma vez por semana.

Ao levarmos em consideração essa especificidade do professor dos anos iniciais adentramos a questões relacionadas à estrutura curricular e a dinâmica de formação da Licenciatura em Pedagogia e como esta têm se estruturado para formar esse profissional. Todavia, é preciso considerar que os saberes adquiridos na formação inicial e a trajetória escolar e pessoal estabelece relações com as experiências profissionais, logo, os mesmos não podem ser analisados separadamente. Os relatos demonstram que:

(...) a prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).

Desse modo, através de suas práticas as professoras resignificam seus saberes adquiridos na formação inicial e buscam caminhos para “solucionar” as dificuldades encontradas com relação a outros saberes que lhes são exigidos pela própria condição da profissão. Aqui, podemos listar os conflitos de classes e interesses que envolvem a educação, a falta de materiais didáticos, estrutura precária e conflitos familiares.



Quanto sua prática em sala de aula, ambas expressam o compromisso e responsabilidade que atribuem a sua profissão. Entendem e compreendem o ensino de História e qual sua importância para os alunos. São relatos baseados em experiências individuais e fruto de processos de formação diferenciados, um mundo de representações que são construídas individualmente e socialmente.

### **Considerações finais**

Diante desse cenário, fica evidente que, as professoras não têm liberdade/tempo propriamente dito para se debruçarem sobre o ensino de História nos anos iniciais. Ao compreender o currículo como aquilo que o aluno estuda, temos que, considerar os seus aspectos condicionantes e as disputas políticas em torno dele. Considerando as informações colhidas, nota-se que as representações que elas têm do ensino de História nas séries iniciais são frutos de suas vivências e práticas desempenhadas diariamente nos espaços formativos escolares. Temos três perfis de mulheres que efetivaram em sua prática “o saber da experiência, o saber curricular e os saberes pedagógicos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 269). Nesse sentido, podemos entender que essas representações foram e são constituídas a partir das experiências, vivências e formas de organizações de pessoas e grupos sociais por meio de suas práticas e ações.

Embora apresentem uma concepção “tradicional” do Ensino de História, o mesmo é apresentado como um conhecimento capaz de formar a consciência crítica dos alunos e que tem uma importância significativa para o desenvolvimento social e cultural da sociedade. As narrativas apresentadas evidenciam a necessidade do debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, apontam algumas fragilidades que necessitam serem analisadas e discutidas a fim de repensar essa formação que por vezes se apresenta fragilizada. Embora haja o reconhecimento do papel da formação em suas carreiras, as observações trazem a necessidade de refletir sobre melhorias nos cursos de graduação e ampliação dos estudos sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A História a qual consideramos aqui como um campo de conhecimento pois ele é, e pode ser responsável pela formação individual e social dos sujeitos. Além de auxiliar a participação, análise, reflexão e crítica destes em relação aos diferentes grupos sociais existentes. A temática não se esgota, tendo em vista às recorrentes mudanças no sistema de ensino e conseqüentemente na formação do professor.

A partir dessa pesquisa buscamos reforçar a importância do ensino de História nas escolas de ensino fundamental I, destacando sua importância enquanto componente curricular relevante para a formação de alunos conscientes de seu papel na sociedade.

## Referências

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/>.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFRB, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/>.

CHARTIER, Roger. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. v11 n.05, p. 172-191, 1991. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/>.

\_\_\_\_\_. Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e a continuada. IN: **Didática e práticas do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

MEIHY, José Carlos Sebe B; Holanda, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2017.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 1993. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>.

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

SANTOS, Jaqueline Oliveira. **"Um baú de memórias" - Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos**. 2015, 246f, (dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga a formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cardenos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. disponível em <http://cedes.unicamp.br>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Michele Rota. **As pesquisas mencionadas acima têm a preocupação com os saberes docentes sobre História de Licenciados em Pedagogia durante a formação inicial**. 2015, 180 f. (dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.