

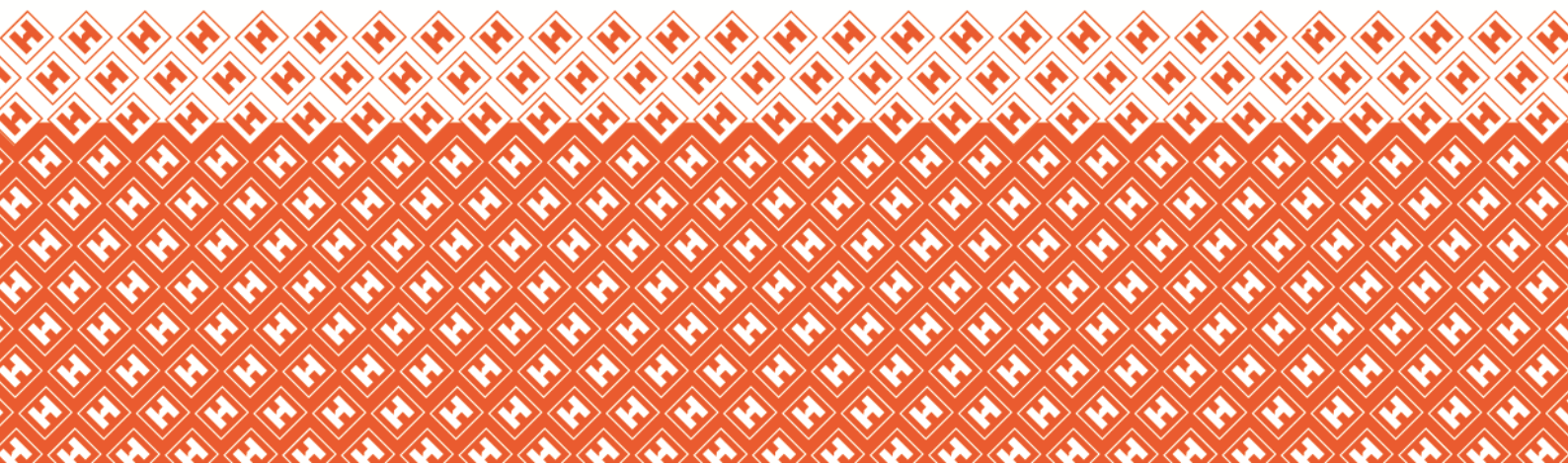


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FRANCISCO ADONIRAN BRAGA RAMOS

**UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES:
O SABER HISTÓRICO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**NATAL – RIO GRANDE DO NORTE
2020**



FRANCISCO ADONIRAN BRAGA RAMOS

UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES:
O SABER HISTÓRICO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira

NATAL – RIO GRANDE DO NORTE
2020

FRANCISCO ADONIRAN BRAGA RAMOS

UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES:
O SABER HISTÓRICO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira – Presidente

Prof.^a Dr.^a Juliana Teixeira Souza – Membro Interno

Prof.^o Dr.^o Itamar Freitas de Oliveira – Membro Externo

NATAL – RIO GRANDE DO NORTE
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Ramos, Francisco Adoniran Braga.

Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental / Francisco Adoniran Braga Ramos. - Natal, 2020.
95f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Saberes docentes - Dissertação. 2. Letramento - Dissertação. 3. Ensino de História nos Anos Iniciais - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:371.13

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estabelecer um diálogo entre professores licenciados em História e professores pedagogos, tendo como foco a análise dos saberes que são mobilizados pelos professores diante dos conteúdos programáticos da disciplina História nos anos iniciais da escolarização básica, problematizando conceitos da ciência histórica junto aos conteúdos escolares no processo de letramento dos alunos. A pesquisa-ação se deu junto aos professores pedagogos que lecionam história nos anos iniciais (3º a 5º) do ensino fundamental na Escola Municipal Professor Gerardo Milton de Sá, em Fortaleza–CE. Para a construção do estudo, foi proposta uma construção coletiva de estudos/ação junto aos professores pedagogos, que lecionam a disciplina História, através de um conjunto de encontros-oficinas, na perspectiva de uma formação continuada de professores, utilizando as operações lógicas do método da pesquisa histórica como condutoras para atividades propostas nos encontros-oficinas, partindo do princípio que a formação continuada dos professores deve propiciar sentido/significado à relação entre o saber historiográfico e o saber escolar. A formação objetiva discutir e colaborar com estratégias próprias do método de pesquisa em história para a compreensão dos conceitos de história, história local, tempo, temporalidades, fontes históricas, identidade e letramento nas séries iniciais da educação básica, no intuito de superar um modelo vigente de ensino nas séries iniciais baseado numa visão tradicional, linear e naturalizada de História.

Palavras-chave: Saberes docentes. Letramento. Formação continuada de professores. Ensino de História nos Anos Iniciais.

ABSTRACT

This work aims to establish a dialogue between History teachers and pedagogues, focusing on an analysis of knowledges mobilized by teachers facing the curricular organization of History in elementary school and discussing the concepts of historical science combined with school programs in the process of students' literacy. The action research considered pedagogues who teach History in elementary school (3rd to 5th grades) at Escola Municipal Professor Gerardo Milton de Sá in Fortaleza-CE. In order to build the study, a collective construction of knowledge/actions was proposed with the school educators who teach History, through a combination of meetings and workshops, in the perspective of a continuous training of teachers. Logic procedures of the historical research method were used to guide the proposed activities in the workshops, assuming that the continuous training of teachers must provide meaning/reason to the relation between historiographic knowledge and classroom experience. This training aims to discuss and contribute with strategies derived of History research method leading to the comprehension of the concepts of history, local history, time, temporalities, historical sources, identity and literacy in elementary school, with the purpose of overcoming the current teaching model in the initial grades that is based on a traditional, linear and naturalized conception of History.

Keywords: Teacher knowledges, Literacy, Continuous training of teachers, History teaching in elementary school

“Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
(...)
É minha lei, é minha questão
(...)
Quantas guerras terei que vencer
(...)
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão”.

J. Darion - M. Leigh - Versão Chico Buarque e Ruy Guerra/1972

À minha mãe Sra. Odete Braga Ramos, minha maior incentivadora na arte de viver, meu primeiro e maior encontro.

À D. Sophia Madeira Barros (in memoriam), minha amada avó, que não se tornou um número vítima de uma pandemia, mas se fez luz.

A todos aqueles que dividem comigo esse ofício que é ensinar e aprender, representados pela querida professora Rosângela.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um momento de rememorar a trajetória, o caminho percorrido, suas pedras e suas flores. Confesso que esses agradecimentos passaram por muitas versões, pois sempre tinha um novo alguém a agradecer, e essas versões sempre me roubavam lágrimas de alegrias e de gratidão.

Ao Projeto Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, que me proporcionou essa renovação do meu ofício, por realizar um sonho acalentado por quase vinte anos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, minha segunda universidade onde vivenciei o mundo das possibilidades acadêmicas da pesquisa, do pensamento livre e libertador.

Aos velhos amigos que tenho e que me presenteiam com sinceras amizades e aos novos amigos professores historiadores que aqui conquistei nessa trajetória no mestrado.

A toda minha família, que me ama e me apoia sempre.

Aos professores Juliana e Magno, generosos, que me aconselharam no caminho dessa escrita, quando gentilmente participaram da minha banca de qualificação.

À minha orientadora, professora Margarida Maria Dias de Oliveira, por toda a sabedoria, a paciência e a generosidade dispensadas a mim. Somente gratidão e flores a oferecer.

A todos os companheiros de trabalho da Escola Municipal Gerardo Milton de Sá, mestres incansáveis na melhoria da educação de nossas crianças e de nossos jovens.

A todos os companheiros de trabalho da Escola Estadual Patronato Sagrada Família, linda, cheia de verde, flores, alegria, onde também sou muito feliz.

Às professoras e aos professores pedagogos, que tanto me ajudaram a entender melhor o meu próprio saber e fazer.

Aos inumeráveis alunos, ex-alunos, alunos-amigos com que tenho a honra de experienciar esse encontro em busca do conhecimento e de felicidade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

GSM – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Gerardo Milton de Sá

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PR1 – Professor maior carga horária

PR2 – Professor menor carga horária

PRA - Professor regente A

PRB – Professor regente B

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-CE – Secretaria da Educação do Ceará

SME – Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A escola produz saberes	20
1.2	A Escola da rua da feira	23
1.3	Escola, movimento e docentes: aproximação	27
1.3.1	Nossos professores: <i>Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...</i>	29
2	AS LUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA	36
2.1	Diálogos sobre o ensino de história nos anos iniciais	39
2.2	Formação continuada de professores	41
2.3	A escola, o conhecimento histórico e o processo de letramento nas series iniciais	47
2.3.1	Alfabetização ou letramento? Alfabetização e letramento	50
3	UM DIÁLOGO, UMA FORMAÇÃO, UM ENCONTRO ENTRE PROFESSORES: ENSINO DE HISTÓRIA COMO EVENTOS DE LETRAMENTO	55
3.1	A oficina	56
3.1.1	Temática: Quem sou eu? Sou o professor: refletindo a construção da identidade docente.....	59
3.1.2	Temática: Estudando o conceito de história a partir da história local	63
3.1.3	Temática: Tempo e temporalidades: a construção do tempo histórico	68
3.1.4	Temática: As fontes históricas na sala de aula: ensino a partir do método de pesquisa histórica.....	71
3.1.5	Temática: Produção de textos no ensino de história: escrevendo nossa história.....	76
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O INÍCIO DO DIÁLOGO	88
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SÓCIO-EMOCIONAL DISCENTE	92
	APÊNDICE C – HISTÓRIA E LINGUAGENS	95

1 INTRODUÇÃO

Tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois, não sendo mais, nem querendo ser mais, que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso. Assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, palco falso, cenário antigo, sonho criado entre jogos de luzes brandas e músicas invisíveis.¹

Fernando Pessoa

Foi na poesia que consegui entender/sentir o nosso envolvimento com a História, e foi o poeta, em sua sabedoria emotiva, que melhor definiu minha atuação como professor, como historiador² e como cidadão. Ao me deparar, pela primeira vez, com esse texto de Pessoa, percebi uma explicação precisa do meu ofício; o desejo de proporcionar o melhor para nossos interlocutores (nossos alunos), o que gera em nós, sempre, um espectador ansioso do resultado de meu trabalho. Assim, todos os dias, para além do mundo do trabalho, me coloco a construir, como professor-historiador-sonhador, “salas supostas” e creditando “ouro e sedas” ao conhecimento que me cerca – aprendendo e ensinando, no desejo pleno de que o meu ofício, isto é, o meu palco não seja “falso”, mas iluminado, e que, ao final da jornada, eu possa sentir e dividir, coletivamente, o prazer de “luzes” de conhecimento e “músicas” a partir de vozes libertadoras.

Estudar, estudar e estudar mais um pouco para, conseqüentemente, socializar esses conhecimentos aprendidos no ato de ensinar, são ações que me construíram/formaram como indivíduo e como cidadão. Referenciais de vida foram marcados, desde a mais distante infância, na memória, pelo espaço escolar. Logo, entendo que foi nesse caminhar construído o sentimento de pertencimento ao mundo da escola e, certamente, o da docência. E se me perguntarem o que eu faria se não fosse professor e professor de história? Sinceramente, não arrisco uma resposta.

Estudei, nos anos 80, no Centro Educacional José de Alencar, minha mais significativa base educacional, uma escola da rede privada (reconhecida como a melhor escola do bairro, não somente por ser a única escola privada, mas, principalmente, por fazer parte de nossos arquivos emocionais), situada no bairro do Antônio Bezerra, periferia oeste

¹ SOARES, Bernardo Soares. PESSOA, F. Livro do Desassossego, por Bernardo Soares. São Paulo: Montecristo, 2012.

² “Trabalhamos com uma noção de identidade difundida por Claude-Lévi-Strauss (1977) de que o ‘ser’ historiador realiza-se pela auto definição e pelo reconhecimento dos seus pares. Dizendo de outro modo, é historiador toda pessoa que se identifica com tal e, ao mesmo tempo, é identificado como um igual pelas corporações que se intitulam ‘de história’.” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 110)

de Fortaleza. Foi nessa escola onde comecei meu relacionamento e meu envolvimento mais próximo com os saberes escolares. Foi nesse local que se deu minha alfabetização, ou melhor, o processo de letramento escolar, e, ao mesmo tempo, o despertar para o conhecimento da História, principalmente, a partir da 3ª série do ensino fundamental, quando se deu início o estudo de História do Ceará. A primeira lembrança de estudar história, a história da minha cidade, ficou marcado como corrobora Neves (1997) com o nosso envolvimento, ao afirmar

[...] o local é o nosso espaço de atuação. É onde fazemos história, pois, ao trazer a história próxima das experiências dos alunos, proporciona uma relação de identidade, visto que [...] implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua.

Compreendo, claramente, enquanto professor, hoje, a relação daquele menino com o seu lugar social, como o ensino da história como saber escolar e do seu lugar social o cativou.

A professora Rosângela, foi minha professora de história por três anos e foi a primeira professora que me levou a esse fascínio pela “matéria” de história, pelo diálogo entre o presente e o passado, ao ensinar que estudar história era importante para entender o mundo em que vivíamos. Foi ali a primeira vez em que se ousou em falar de lutas de classes e em cidadania. Ela falava que para tudo havia os porquês, e suas aulas eram dialogadas, sempre nos perguntando como percebíamos o que tínhamos estudado. Havia aulas de campo, e, na primeira vez em um museu, estava sempre envolvido naquela viagem ao passado. Alunos de 5ª série do primário³ estudando sobre reforma agrária, INCRA⁴ e tapebas⁵. Hoje, percebo que, naquele momento, em meados dos anos 80, era a professora que nos dava voz, ou melhor, nos escutava.

³ A Lei nº 5692/71 foi publicada em 11 de agosto de 1971 e fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, previa, no seu Art. 18, “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. As nomenclaturas de ensino primário e ensino médio passaram a ser utilizadas em vez de as de 1º e 2º grau, em 1982, conforme redação dada pela Lei nº 7.044/82.

⁴ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970. Lembro-me que foi a primeira vez que fui *in loco* fazer uma pesquisa, um trabalho de equipe, que tive o primeiro contato com arquivos. Sobre o INCRA. Disponível em <http://incra.gov.br/pt/o-incra.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.

⁵ “Os Tapebas são produto de um processo histórico de individuação étnica de frações de diversas sociedades indígenas nativas reunidas na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia - que deu origem ao município de mesmo nome, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Em virtude do modo particular como se constituem e se inserem enquanto grupo distinto na sociedade regional, a discussão em torno da sua identidade indígena tem marcado a sua história recente, em particular o processo de reconhecimento oficial do seu território pelo Estado”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapeba>. Acesso em: 16 jun. 2020.

No ensino médio, fui estudar numa escola grande, no centro de Fortaleza, a antiga Escola Normal⁶. As realidades eram distintas, e eu entendi, *in loco*, as diferenças entre escolas públicas e escolas particulares. Desta feita, conheci a professora Joaquina, no primeiro ano, que também me marcou profundamente, pois a imagem que a professora tinha e a que reproduzia da História era exatamente oposta à que eu tinha vivenciado. As leituras de textos copiados (não existiam livros didáticos) passaram a ser enfadonhas, questionários e respostas prontas, uma tristeza, sem brilho e sem paixão. As aulas eram longas, intermináveis, e o ambiente mofado da escola contribuía para nossa decepção: a história tinha mofo. Onde estava a alegria de estudar história? Sentimentos que rememorei ao ler, mais tarde, já na Universidade, a citação em um texto de Elza Nadai (2009),

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo lealmente da cola para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa. (MENDES, 1935, p. 41 *apud* NADAI, 1993, p. 143-162)

O vestibular na Universidade Federal do Ceará, em 1999, foi definidor: a área para a qual eu prestaria vestibular? A minha família acalentava o desejo de ter um bacharel em Direito, mas eu tinha em mente duas ou três áreas de conhecimento; psicologia, geografia e a história. Queria ser professor, a única certeza.

No ato de lembrar, fiz uma viagem ao passado, entendi como a relação estudar/aprender me fez chegar ali: um jovem pobre da periferia de Fortaleza que tinha saído do mundo do trabalho para retornar às salas de aula e realizar o sonho de fazer um vestibular para entrar na Universidade. Naquele momento tão importante, era mais forte: decidimos pela Licenciatura em História, na Universidade Federal do Ceará, e foi a imagem da professora, da docente que trabalhava com a pesquisa, que produzia conhecimento e convidava os alunos a fazer juntos uma aula significativa, que transformou esse desejo em um objetivo. É claro que essa apreensão organizada do ensino e do fazer da professora Rosângela, tenho hoje, depois de tantos anos estudando e ensinando história. Na verdade, o que definiu a minha escolha foi a imagem de um professor comprometido com seu ofício e com seus alunos.

⁶ O Colégio Estadual Justiniano de Serpa fica situado à Av. Santos Dumont, Praça Figueira de Melo, Centro de Fortaleza, o prédio foi construído em 1923, para sediar a Escola Normal do Ceará.

Nessa trajetória o ensino de História foi e é de grande importância. Aqui, tomo emprestado, sem pudores, o belo texto de Lima (2013)⁷ para tecer esse período: “A escolha pelos caminhos da História como formação profissional [...] levou-me a desenovelar fios que se negavam a seguir em linha reta, desafiando e pondo à prova minhas antigas habilidades de tecer linearmente, ponto a ponto”. Saindo do mundo do trabalho, no comércio, no centro da grande Fortaleza, o comerciante foi estudar história e nunca mais parou.

Foram quatro anos e meio, como diz a pesquisadora, “tecendo” minha relação com o estudo do conhecimento histórico, dos fazeres, do engajamento político, do conhecer das diversas escolas historiográficas, dos projetos de estudo e pesquisas, dos professores historiadores que são caras referências até hoje, das ilusões e das decepções, dos amigos, dos amores, da dificuldade de cursar um curso diurno em uma universidade federal. A vivência (em alguns momentos, a sobrevivência) acadêmica foi decisiva para a construção de quem eu sou, para o melhor de mim, apesar de mim.

Desta feita, são 16 anos de sala de aula, como professor na rede estadual de ensino, estudando e dividindo com meus alunos o que aprendemos coletivamente, a partir História, isto é, do conhecimento histórico. Entretanto, nos últimos anos, após aprovado em novo concurso, fui lotado como professor nível I⁸ na Escola Municipal Professor Gerardo Milton de Sá, uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza. Logo, uma nova demanda me aqueceu: o ensino de história nos anos iniciais da escolarização de nossas crianças que ainda vivenciam o processo de letramento.

Desde o momento em que assumi as aulas de história do segundo segmento do ensino fundamental, comecei a refletir e a entender que esse novo trabalho diferia do que estava acostumado com o realizado no ensino médio. Era evidente que nossos novos interlocutores são menos autônomos, e alguns ainda estavam no processo de apropriação da leitura e da escrita (alfabetização) e do entendimento de textos, isto é, de todo o processo de letramento. Em todo momento, palavras que eram óbvias para nós, para eles era termos novidadeiros, estranhos e até engraçados: apogeu, hegemonia, poder, cultura eram palavras que não faziam

⁷ A tese intitulada *As Tessituras da História Ensinada nos Anos Iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes* (Garanhuns-Pernambuco) da professora Marta Margarida de Andrade Lima, é uma obra marcante para o estudo dos saberes docentes, e, nesse trabalho discutiu-se como leitura é recorrente ao construir uma narrativa poética sem distanciar o rigor teórico e metodológico da pesquisa história e da educação. O trabalho tornou-se importante leitura, na medida em que tece fios finos e elegantes sobre a ação e a compreensão de como professores dos anos iniciais trabalham a iniciação das crianças nas tramas emaranhadas do ensino de história.

⁸ Nomenclatura de professor início de carreira na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

parte de seus vocabulários, logo, estranhas em relação às suas experiências sociais anteriores, de pouco entendimento e quase ou nenhum significado prático.

Nesse sentido, comecei a perceber que, no processo de letramento de nossas crianças, o conhecimento histórico (através do ensino de história) deve contribuir para a construção da leitura de mundo no qual elas vivem, desafiando esses sujeitos a compreendê-lo para além da decodificação de signos, letras e fonemas, pois concordo que é nessa “[...] etapa da vida, que corresponde ao ensino fundamental, que o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos.” (BRASIL, 2013, p. 37). Como também, é nessa etapa da educação formal, da escolarização, nessa etapa do desenvolvimento cognitivo da criança que “o raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.” (BRASIL, 2017, p. 351), isto é, podemos trabalhar com conceitos e referenciais caros ao ensino de história: a relação sujeito e objeto, a cidadania, direitos e deveres, o tempo e espaço e as relações interpessoais.

A partir da leitura desses documentos oficiais que orientam a educação formal e, por conseguinte, nossa prática, entrementes, foram fomentadas, nessa reflexão inicial, questões que se formularam no caminhar da nova experiência, dentre elas, e principalmente, a relação/o diálogo com os professores pedagogos, responsáveis pelo ensino de História nos anos iniciais. Entender o processo de alfabetização/letramento que se inicia nos primeiros anos do ensino fundamental, se colocou mister para nossa compreensão de uma certa incongruência posta: apesar dos programas governamentais de incentivo à alfabetização⁹, entre eles: o Spaece - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa¹⁰, o PNAIC – Pacto Nacional pela

⁹ De acordo com Soares (1997) alfabetizar seria “o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente”, e completa conceituando quando diz que o processo de alfabetização é “a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego”. Isto é, conceito que nomeia aquele(s) que têm o domínio de decodificar os símbolos gráficos dos sons, que aprendeu a ler e a escrever, mas não necessariamente se apropria dessas ações em suas práticas sociais, mas que, em nosso ver, é de suma importância no processo de letramento que discutiremos em momento oportuno.

¹⁰ O Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC surge através do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Associação dos Municípios do Estado do Ceará – APRECE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/CE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação – INEP/MEC, e Universidades Cearenses como Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará,

Alfabetização na Idade Certa¹¹, a PNA – Política Nacional de Alfabetização¹², que mobilizam o trabalho intenso dos governos, das secretarias de educação e, principalmente de nossos professores, muitas vezes, encontramos alunos com severas dificuldades que vão desde questões relacionadas à leitura e à escrita até a compreensão de simples textos, ao chegarem nas séries finais do ensino fundamental, e, aqui, falo especificamente dos 6º ano do ensino fundamental, onde atuo desde 2015¹³.

Enumero, também, nesse conjunto de esforços, prioritariamente, foco na melhoria dos índices escolares de alfabetização e ensino-aprendizagem, exemplo são as aplicações de avaliações diagnósticas e simulados de maneira recorrente durante o ano letivo, contudo, seus resultados que são pouco ou nada discutidos com os professores (o que reproduz a sensação de ações importantes para alimentar planilhas da Secretaria de Educação), ações que remetem à práticas condicionantes de letramento que possuem o objetivo básico de formar o aluno para às avaliações de larga escala¹⁴, já citadas anteriormente, principalmente, nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Esforços e atividades que, percebo, configuram numa concepção condicionante do processo ensino-aprendizagem reduzindo e limitando as

Universidade do Vale do Acaraú, Universidade Regional do Cariri e Universidade de Fortaleza. Após a experiência educacional do PAIC, e uma melhoria dos índices da alfabetização no Ceará, o programa inspirou a estruturação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pelo MEC. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

¹² A PNA – Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sendo conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). A elaboração da PNA se deu como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e> Acesso em 11 fev. de 2020.

¹³ Tenho clareza que o problema aqui apontado tem relações/causas estruturais devido ao tipo de organização escolar que foi estabelecido historicamente em nossa sociedade, como das especificidades das organizações locais responsáveis pelo sistema de educação e das estruturas/relações de poder que organizam e orientam a gestão escolar, dito isso, reitero minha intenção nesse trabalho que é propositivo conforme legislação que rege o Programa, e que em nenhum momento tenho interesse de apontar erros deliberados, ou desqualificar o trabalho de professores que atuam no seguimento inicial do ensino fundamental, ou mesmo hierarquizar saberes. A constatação das dificuldades apontadas tem embasamento e sustentação pela vivência, pela experiência de 4 anos como professor de história nas turmas de 6º ano. Índícios “[...] dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa [...]” (GINZBURG, 1989, p. 152) que foram percebidos desde a forma de utilização dos cadernos pelos alunos, como no processo de suas escritas, das leituras dos livros didáticos, como das avaliações internas no ambiente escolar.

¹⁴ “[...] A construção dos itens de prova do SAEB baseia-se em uma matriz de descritores concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades (MEC, INEP, 2001); o pressuposto que orienta a construção das provas é, pois, que elas devem avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdos curriculares na área de leitura e operações intelectuais. Decorre daí que, como afirmam Boanmino, Coscarelli e Franco (2002:100), essa concepção (do SAEB) reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem [...]” (SOARES, 2004a, p. 103).

práticas de letramento, limitando o(s) significado(s)/sentido(s) que a palavra (escrita ou falada) possui, como nos aponta Kleiman (1995):

O fenômeno do letramento, então, exemplo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que **a escola, a mais importante das agências de letramento**, preocupa-se não com o letramento, práticas sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (p. 20) (Grifo meu)

Na possibilidade de construir um rico processo de letramento tendo como base os conhecimentos prévios e sociais acumulados pelos alunos, e assim, fomentar essas experiências de produção de saberes em diálogo com os conhecimentos da ciência de referência, ao “avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdos curriculares na área de leitura e operações intelectuais” (SOARES, 2004) a escola foca na tecnologia da alfabetização, na decodificação de comandos para resolução de avaliações e resultados distantes da realidade da sala de aula.

Foram essas circunstâncias e essas indagações iniciais, acerca do ambiente escolar, foco no ofício do professor, que me colocaram a estudar, a pesquisar no desejo de entender esses movimentos da cultura da escola, e o caminho vislumbrado foi o diálogo, isto é, contribuir a partir de um diálogo propositivo e construtivo com o professor pedagogo, esse profissional responsável pelo ensino de história nos anos iniciais e, nesse processo de compreender os caminhos teóricos e metodológicos de outrem, também tecer reflexões sobre a minha prática como professor de história/historiador que pesquisa sobre o ensino de história.

Desta feita, foi constituído o objetivo central desse trabalho: compreender como são realizadas as atividades de alfabetização/letramento e suas dificuldades no intuito de estabelecer um diálogo sobre os saberes históricos (noções e conceitos) como meio de os professores pedagogos, nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizarem-no no processo de acesso não somente à cultura escrita mas ao próprio exercício da cidadania. Como nossa contribuição, pretendemos apresentar um plano-ação para a formação continuada.

Nesse sentido, que chegamos ao conceito de formação continuada de professores, e sua importância, pois, como produtores de saberes, nós professores diariamente trabalhamos com valores e atitudes afirmativas, e com o compromisso político da cidadania na ratificação

de nossa responsabilidade social. A proposta de uma formação continuada em que o ensino de história e a compreensão dos processos históricos articulados com os conhecimentos pedagógicos no processo de letramento de nossas crianças, possam instrumentalizar as ações desses professores na perspectiva de dar significação/ressignificação às suas intervenções em sala de aula e consequente oferecer melhores condições para a construção cidadã de nossos estudantes construtores de sua realidade.

Propomos uma experiência de estudo no formato de oficinas, como possibilidade de análise e discussão dos processos históricos a partir do método de pesquisa da história constituindo-se assim uma estratégia em de sala de aula que, objetiva a produção de conhecimento histórico no ambiente escolar, através de letramentos históricos, redimensionando a relação dos professores com seu trabalho, e, com os demais professores, com a escola e onde essa está inserida e, principalmente, com seus alunos.

Colaborar para o redimensionamento da perspectiva e práticas de leitura/leituras nos anos iniciais para que a criança se aproprie desses mecanismos cognitivos a partir do conhecimento e estudo da história para sua prática social é o mote do trabalho, pois ao compreender que a história estuda as ações dos homens e mulheres no tempo, isto é, se debruça sobre as experiências humanas, a criança se compreende indivíduo parte desse todo, permitindo o exercício de sua cidadania numa sociedade grafocêntrica¹⁵.

O trabalho parte da urgência de se estabelecer a proximidade entre o saber acadêmico de referência e os saberes escolares, sem produzir uma transposição didática¹⁶ percebida de maneira simplificada, mas no objetivo da construção de práticas de valorização docente, mediado pelas vivências e pelas experiências desses profissionais no estudo de saberes históricos também produzidos em sala de aula. Desta feita, este trabalho tem como objetivos basilares (i) construir e promover um curso de formação continuada de professor no ambiente escolar a partir do diálogo/estudo sobre as noções de permanências, rupturas, simultaneidade, anterioridade e posteridade; (ii) estabelecer uma discussão teórica-metodológica sobre as noções de permanências, rupturas, simultaneidade, anterioridade, posteridade e dos conceitos

¹⁵ “[...] grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98 *apud* AZEVEDO, 2011, p. 26).

¹⁶ O conceito de transposição didática é apresentado por Chevallard, no qual o autor percebe existir uma elaboração e reelaboração dos conhecimentos produzidos na ciência de referência (saber acadêmico) para sua reprodução na escola produzindo um saber escolar (saber ensinado), isto é, torná-los em saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. Ver Chevallard (1991).

de tempo histórico, letramento(s), cultura e cidadania; (iii) utilizar o método da pesquisa histórica a partir do trabalho de análise de documentos e de outras fontes históricas na produção dos saberes escolares.

Propomo-nos a colaborar com os professores pedagogos na construção do ensino da história significativo no processo de letramento dos alunos das séries iniciais, na Escola Municipal Gerardo Milton de Sá, a partir do trabalho com o método de pesquisa histórica e da aprendizagem histórica nas series iniciais do ensino fundamental.

1.1 A escola produz saberes

É com a Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, que as bases de nossa sociedade democrática foram instaladas. Assim, deu-se início à construção/reconstrução de um Estado nacional caracterizado pela defesa dos direitos humanos e pelas garantias fundamentais dos direitos individuais e coletivos, dos direitos sociais e dos direitos políticos dos cidadãos brasileiros, principalmente, ao avanço importante e significativo sobre a educação, ao acesso e permanência ao mundo da educação pública. E o que melhor para garantir esse Estado democrático de direito? Sem receio de responder à pergunta, entendo, sem nenhum tipo de romantismo, que a educação de seu povo, certamente, é uma de suas mais importantes bases para a democracia existir, chão fértil para seu desenvolvimento.

Desta feita, o legislador constituinte, entendeu a importância da educação, nas suas mais diversas possibilidades, como caminho para a construção democrática, não por acaso, ao enumerá-la em primeiro dentre os direitos sociais quando afirma, na Carta Magna cidadã, no Art. 6º. “São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)¹⁷ (grifo meu). Importância essa, que, segue ratificada na Seção “Da educação” no “Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 75) e, se a legislação federal supunha a educação um direito de todos, coube também ao legislador a

¹⁷ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

organização da educação formal escolar para o exercício da cidadania, como podemos perceber no artigo

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]” (BRASIL, 2018, p. 75)

Esses princípios trazem, para o chão da escola, conceitos de igualdade, liberdade, pluralidade de ideias, valores negados no período histórico anterior, que precisam ser debatidos, entendidos e vivenciados por toda a comunidade escolar criando uma nova cultura da escola, da escola democrática, cultura essa pensada aqui como “ ‘um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIM, 1993, p. 167).

Como base do Estado democrático de direito, a educação e o processo educativo tem na escola seu espaço de organização, em que é reconhecida como um dos mais importantes espaços em nossa sociedade, quer pelos processos de ensino e aprendizagem, quer pela garantia do acesso democrático, quer como lugar da pluralidade de ideias, quer pela valorização dos seus profissionais e, principalmente por ser espaço do exercício da cidadania pelos nossos jovens, pois, na maioria das vezes torna-se único lugar para acesso e apropriação dos conhecimentos formais e seu reflexo na vida prática.

Nesse sentido, a escola torna-se, também, produtora de saberes, saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014), logo, saberes plurais contributos das relações de docentes, discente, como das relações do lugar social onde está inserida essa cultura escolar. Uma escola da periferia de uma grande cidade tem marcadas, no seu cotidiano, também as contradições de uma sociedade ao mesmo tempo desigual, violenta, e quer colaborativa e democrática.

Segundo Libâneo (2001), a escola é aquela que acolhe a cultura experienciada em suas diversas dimensões, isto é, a escola é pensada pelo teórico como um “espaço de síntese” entre o ambiente público da escola, seus conceitos e conhecimentos estruturados com os saberes e

as experiências vivenciados por professores e alunos e os demais atores sociais que estão envolvidos no mundo escolar (pais, técnicos, secretarias de educação, universidades, governos). E continua alertando que essa síntese produz uma cultura crítica, que, no meu entendimento, também produz dialeticamente uma escola crítica e sujeitos críticos.

Contudo, não podemos esquecer que, por vezes, a função da escola, tradicionalmente é entendida, equivocadamente, como uma instituição somente responsável por garantir que os conhecimentos científicos produzidos e selecionados pelos currículos oficiais sejam transmitidos para as gerações vindouras. Destarte, temos a funcionalidade da escola baseada tanto à ideia de manutenção de um *status quo* quanto à ideia de transformação social coletiva, proposições que produzem incongruências, melhor, produzem um estado permanente de crise, pois, muitas vezes, coloca-se esse espaço coletivo em suspeição, sob a vigilância daqueles que percebem, na escola e na educação formal, uma maneira de dominar espíritos ou de libertá-los.

Os saberes produzidos na escola não se colocam como produções estanques, não estão e tampouco são estáticos no tempo-espço situado. Na verdade, esses saberes formam um amálgama de operações cognitivas e metodológicas onde estão dialogando os conhecimentos escolares, chamados disciplinares¹⁸ (o ensino de história, no nosso caso) passando pelos conhecimentos das ciências de referencia (conceitos e métodos) aprendidos pelos professores no processo sua formação inicial e de possíveis formações continuadas, isto é, essa mistura de saberes, conhecimentos e experiências legitimam o papel da escola como espaço do exercício profissional e, também, da construção de novos saberes dos professores.

A escola é o lugar privilegiado, em que os saberes próprios da educação (pedagógicos) do saber-fazer interagem com os saberes sociais culturalmente aprendidos no cotidiano da vida vivida, e aqui, redimensiono a reflexão, interação importante não somente para os professores, mas importante à formação de todos os atores envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, pois percebo

[...] a escola como uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e na qual as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua

¹⁸ A Base Comum Curricular do Ensino Fundamental é composta por 9 componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física), conforme documento: BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

como um espaço de formação para o conjunto de seus atores. (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2007, p.40)

Sendo na confluência desses atores em produzindo/relação com saberes, insisto, possibilitam à comunidade escolar compreender sua importância na mesma medida em que os espaços de produção erudita, como universidades, museus, centros de cultura, bibliotecas e demais instituições de pesquisa.

1.2 A Escola da rua da feira

As escolas são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir a alegria. (SNYDERS, 1993, p. 69).

A partir da reflexão de Snyders (1993), ao discorrer acerca dos tipos de relações vivenciadas no âmbito da escola¹⁹, inicio minha narrativa sobre o meu lugar de experiência, o lugar onde encontro, diuturnamente, apesar das dificuldades, a sensação/emoção de alegria; em uma escola pública, municipal, periférica e democrática.

Apesar de trabalhar em duas unidades escolares, uma da rede estadual e outra da rede municipal, foi a escola Municipal Professor Gerardo Milton de Sá, escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, no Ceará, que defini como locus desse estudo, primeiro, por ser meu lugar de trabalho nos últimos quatro anos; segundo, por ser uma escola da comunidade onde moro desde sempre, o bairro do Antônio Bezerra, em Fortaleza, capital do Ceará.

Quando comecei essa caminhada, uma primeira ação foi saber sobre a história daquele lugar, daquela escola e, ao dar início essa tarefa, inicialmente com um caráter bem pessoal²⁰, de entendimento sobre o novo ambiente de trabalho e, óbvio, nesse momento o viés investigativo foi acionado: primeiramente, um levantamento de possíveis fontes históricas que possibilitasse saber mais daquele lugar, então, foi quando me dei conta da carência de registros que vão desde os documentos sobre o “nascimento” e a inauguração da unidade escolar, como registros básicos dos professores que já trabalharam na escola, dos antigos núcleos gestores, dos ex-alunos, de arquivos de livros, como de possíveis projetos implementados, muito intrigante não ter encontrado nada ou quase nada, nem fotografias de

¹⁹ Snyders (1993) discorre sobre três tipos de relação que se desenvolvem na escola, a saber: primeiro, as relações dos alunos entre si, posteriormente, disserta sobre as relações dos alunos com os professores (e vice-versa, mas tendo foco na ação docente) e, finalmente, sobre as relações dos alunos com o conhecimento (melhor, conhecimentos não somente aqueles sistematizados no currículo escolar, mas também de cultura de vivência) e as grandes obras.

²⁰ Já lecionava desde 2004 na Rede Estadual de Ensino do Ceará, no seguimento do ensino médio, lecionar nos anos finais do ensino fundamental me trouxe um novo olhar para essa etapa do ensino e conseqüentemente ao ensino da História.

festas ou filmagens, principalmente, por ser uma escola jovem, não existir arquivos sobre essa história recente, o que para mim foi entristecedor e, ao mesmo tempo, inquietante.

A história da escola (e ausência de registros) tornou-se um fio condutor e nos impulsionou a questionamentos: que escola é essa? O que é a escola? Sua história? Quais são as fontes históricas e como poderiam ser trabalhadas? Quais são as relações afetivas e culturais que as pessoas que trabalham, e estudam no GMS estabelecem diuturnamente com esse lugar? Como essa escola é pensada pela comunidade onde está inserida? Como se estuda história nessas outras etapas da escolarização? Quem são ou foram os professores dessa escola? Um livro de registros? São perguntas que, após a minha entrada no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória, tomaram corpo e poderiam me ajudar como recortes para a pesquisa e a formulação de um produto-ação.

Recorrendo à memória coletiva dos moradores do bairro (e a minha, também como morador), sabia-se que, no passado, no mesmo local onde se encontra a escola, existia um clube de festas do bairro; o *Keop's Clube*²¹, numa alusão a famosa pirâmide egípcia. Era um lugar de divertimento, alegria e de comemoração, hoje, ainda temos divertimentos, alegrias e comemoramos em outro sentido, no sentido da possibilidade de levarmos conhecimentos, produzindo saberes, trabalhando valores que contribuem para formação cidadã de nossos alunos.

A escola faz parte da rede de ensino da Prefeitura de Fortaleza. Após pesquisa nos documentos oficiais, sistematizei as primeiras informações: uma escola relativamente jovem, cuja inauguração ocorreu em outubro de 2003²², e as atividades letivas iniciaram em 2004. Nasceu como uma escola de educação infantil e de fundamental I, que atenderia às crianças da comunidade do Antônio Bezerra e de bairros vizinhos.

A GMS é a única escola pública de ensino infantil e fundamental que temos no bairro Antônio Bezerra²³, a escola da rua da feira – como é conhecida – a Rua Dr. Vale Costa, ao

²¹ Confirma Damasceno (2007) a existência desses clubes ao fazer um estudo sobre a sociabilidade dos jovens nos anos 70, "Trata-se de uma complexa articulação de manifestações, intenções, padrões estéticos, éticos e práticas de incorporação musical, que dão origem a uma forma inusitada de vivência da cidade e da própria música, que sai dos clubes de elite como o Náutico, Líbano e ou Maguary e passa aos pequenos clubes de periferia, tais como o Apache Clube, o Mênfis Clube do Antônio Bezerra, o **Keops Clube**, o Detroit, ou ainda o Grêmio recreativo do Conjunto José Walter, entre tantos outros" (grifo meu). Os nomes dos clubes no bairro, Mênfis Clube e Keops Clube eram em homenagem a antiga cidade egípcia e famosa pirâmide, nomes históricos para casas noturnas. Não encontrei, na pesquisa, indícios para apoiar uma suspeita de que o Egito deveria ser estudado e comemorado nos anos 80.

²² Conforme Decreto Municipal Nº 11489, de 22 de setembro de 2003. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Ano LI, nº 12.677 de 26, de setembro de 2003.

²³ Existem outras escolas no bairro do Antônio Bezerra, mas que somente oferecem educação infantil e ou ensino fundamental I, uma escola que tenha ensino infantil, ensino fundamental I e II, somente na escola

lado do cemitério público e do seminário dos padres. Uma escola pública, na periferia de uma grande cidade como Fortaleza, que exerce funções para além das pedagógicas, pois é o lugar onde grupos religiosos fazem reuniões nos finais de semana, onde são festejados aniversários das crianças da comunidade, é o lugar do futebol dos alunos no contraturno, onde exercemos nossa cidadania de forma direta nos processos eleitorais, em que ainda persistem, numa certa cultura cristalizada, as comemorações das festas juninas e das festas de final de ano letivo, em que são realizadas as campanhas de vacinação, isto é, um lugar que congrega.

Algumas indagações foram respondidas. A Escola Municipal de Ensino Infantil Fundamental Gerardo Milton de Sá²⁴, foi fundada com esse nome em homenagem ao professor da antiga Faculdade de Odontologia do Ceará. Contudo, a escola é mais conhecida na comunidade como a Escola da Rua da Feira (Rua Dr. Vale Costa) ou como GMS pelos alunos, devido à existência de uma feira popular, aos sábados e domingos, na rua onde está localizada a escola. Isso remete a questões sobre o redimensionamento (e a negação) dos nomes oficiais, tanto: Rua da Feira, da Escola da Rua da Feira, ou mesmo GMS, que são formas que a comunidade tem de construir uma representatividade e um sentimento de pertencimento que resiste a nomes de personalidades que não fazem parte do imaginário social do lugar.

Assim, a escola é redimensionada e acumula outro valor para a comunidade, um valor de patrimônio, pois se tornou mais que um espaço de reprodução de conhecimentos acumulados pela sociedade, tornou-se um espaço para interações sociais, culturais, afetivas, de valor histórico, de consensos e também de embates, local de construção de uma identidade coletiva, numa perspectiva simbólica a identificamos como um patrimônio coletivo no sentido que são construídas, cotidianamente, essas relações de afetividade e de referencialidade entre alunos, professores, funcionários da escola e os demais representantes da comunidade escolar (CHOAY, 2006).

A Escola tem, em 2020, 1024 alunos matriculados em seus três turnos de funcionamento: turmas de ensino infantil, 35 turmas divididas entre ensino fundamental I e II

lócus da pesquisa, as mais próximas escolas que atendem essas varias etapas do ensino básico, somente em escolas distante da comunidade.

²⁴ Gerardo Milton de Sá nasceu em Cariré-CE, em 25 de dezembro de 1925. Estudou no Colégio Liceu do Ceará, Formou-se cirurgião-dentista pela Faculdade de Farmácia e Odontologia da UFC, em 1951. Foi professor Catedrático da Disciplina de Clínica Odontológica e Radiologia, na UFC. Foi fundador e membro da Academia Cearense de Odontologia, presidente do Centro Odontológico Cearense, do Sindicato e da Cooperativa dos Odontólogos do Ceará. Fundador e Presidente da Associação dos Professores do Ensino Superior do Ceará. Faleceu no dia 3 de fevereiro de 1997.

(6º e 7º anos), manhã e tarde, uma creche em anexo, e o EJA no turno noturno²⁵. A GMS foi construída de maneira pré-moldada, constituída de 10 salas de aulas, a maioria no padrão de salas de 48m², utilizadas para o ensino fundamental I e II, mais 4 salas para a educação infantil IV e V, salas menores 24m², 1 biblioteca que, no momento, é utilizada como sala de aula, um laboratório de informática/sala de vídeo inaugurado há dois anos, que dá suporte para os professores no trabalho com as mídias, 1 sala de atendimento especial, 1 sala de professores e 1 sala para o planejamento dos professores. Existem também refeitório, cozinha, as salas da secretaria, da direção e da coordenação, espaços importantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Contudo, a engenharia das estruturas e a arquitetura também são conhecimentos situados no tempo-espaço, e o que era importante para uma escola no início dos anos 2000, passados mais de 15 anos tornaram-se obsoletos e devido à nova demanda do segundo segmento do ensino fundamental, para o qual a escola não foi projetada. Ela, então, tornou-se pequena e inapropriada para os diversos níveis da escolarização.

Apesar de ser uma escola com um número significativo de alunos, não existe uma quadra poliesportiva, somente um pátio para recreação os alunos. Além disso, foi construída numa área residencial, muito próximo às casas, onde os ditos códigos de postura urbanos não são seguidos e ou respeitados, o que se reverte em muito barulho, dificultando a concentração de professores e de alunos, entre outros problemas de dimensão estrutural.

Somos 45 professores e professoras, funcionários e funcionárias, 3 coordenadores e 1 diretor, fazendo, diariamente, a escola acontecer junto aos alunos. No que se refere aos organismos escolares, temos um Conselho Escolar, formado democraticamente por membros eleitos da comunidade escolar, que têm funções pedagógica, deliberativa e fiscalizadora da gestão²⁶. A Unidade Executora é responsável pelas aplicações das verbas que a escola recebe dos governos municipal e federal e o grêmio escolar, representando o segmento dos alunos. A gestão escolar tem uma orientação democrática, apesar de não ter sido eleita pela comunidade escolar; o que ocorre é uma seleção pública de provas e títulos para a indicação dos quadros gestores das escolas da Secretaria da Educação de Fortaleza, trabalhando de maneira positiva e conciliadora, numa perspectiva de coletividade, com ações transparentes,

²⁵ Dados quantitativos pesquisados na secretaria da escola, conforme informativo do Censo escolar 2020. Em 2019, quando do início da pesquisa a escola contava com 930 alunos distribuídos em 35 turmas.

²⁶ A escolha de gestores para as unidades escolares em Fortaleza, ainda são realizadas por indicação pelo poder público municipal, não existindo eleições, mas uma seleção de ampla concorrência, através de provas e títulos e banca de entrevista. Conforme Lei Complementar Municipal nº 169/2014. Disponível em:< <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/norma/pesquisar>> Acesso em 10 de maio de 2020.

tanto no que diz respeito às ações pedagógicas (dentro da autonomia da escola) quanto à gestão dos recursos financeiros, com prestações de contas à comunidade escolar de maneira transparente.

Como a maioria das redes de ensino públicas no país, sim, a escola tem problemas estruturais (como já mencionado), não é a escola dos sonhos, mas estamos numa situação mais confortável de organização na perspectiva administrativo-pedagógica, pois existe o desejo do fazer, fruto de muito trabalho dos profissionais que ali exercem seus ofícios e uma conscientização de nossos interlocutores, existe um cuidado com a escola. Acredito que, ao estabelecermos respeito e afeto pelo local de trabalho, as práticas de conservação se intensificam como o outro lado da moeda (do cuidado), e a depredação não mais ocorre.

São 4 anos de trabalho nesse local que se tornou de extrema importância para minha prática docente, pois é o local onde exerço meu trabalho, é o palco onde apresento e represento minha arte, e foi com o ingresso no Programa de Pós-Graduação do ProfHistória, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que foi instigado em mim a pensar e repensar sobre a minha ação em sala de aula. Percebi que, após 16 anos de sala de aula, muito do que trabalhava estava no “modo automático”; o livro, as explicações, e acredito que, por vezes, nas enfadonhas atividades e avaliações amedrontadoras. O contato novamente com o mundo acadêmico trouxe-me um sopro de vivacidade e alegria, sem falar na preocupação com o meu saber e do meu fazer. Digo isso, pois, comecei a partir das leituras durante as disciplinas do mestrado, nesse exercício do pensar sobre a prática e no repensar de minha ação apostando no trabalho de um ensino de história significativo como da produção de saberes escolares a partir do método de pesquisa histórica.

Assim, a GMS, tem acumulado, com o passar dos anos, toda uma gama de sentimentos e representação próprios de uma escola produtora de alegria, de saberes, transformando-a, também, em espaço de histórias, de vivências, de embates, de conhecimento, de estudos, de confraternização, dos jogos de finais de semana, da arte e da dança, num contínuo movimento, constituindo-se num espaço da ação democrática, onde estão presentes inúmeras possibilidades de ensinar e aprender (FONSECA, 2010).

1.3 Escola, movimento e docentes: aproximação

Certamente, falar em docência remete-nos ao cenário da escola, entrevemos professores e alunos em ação; identificamos com rapidez elementos e práticas culturais que consubstanciam diferentes contextos educacionais (LIMA, 2013).

A escola, para além de sua função social prioritária (que é ensinar/mediar conhecimentos) se apresenta também como um espaço complexo de debates e poderosa fonte de estudos pelo seu papel social e cultural que desempenha junto à comunidade onde está inserida, potencializando a escola em um espaço de significação e ressignificação da ação docente. E é nesse momento que pensamos a escola no seu sentido amplificado, e na escola na qual trabalhamos que se dá a formulação dessa problemática; escola-docentes-história-letramento, que nosso olhar encontra o foco nesse movimento de conceitos, saberes e práticas, isto é, na ação do professor pedagogo no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de compreender o trabalho que esse sujeito/ator social/profissional produz sentidos, formas e linguagem através do ensino de história em práticas de letramento realizadas em sala de aula.

E por que movimento? Ora, se existe uma palavra que define o espaço escolar no seu mais abrangente significado é o do movimento. Vida é movimento, logo, a escola é movimento, quer de ações, quer de desejos, projetos, onde relações de poder e narrativas se encontram, se alinham, se embatem, construindo aquilo que é a finalidade de nossa abordagem e de nosso projeto, a de construir dentro ou a partir do planejamento dos professores, momentos de reflexão, de estudo e de trocas de experiências no intuito da construção de aulas significativas para nossos alunos.

Foi com o movimento de aproximação, pensando nessa circulação dos saberes docentes, que comecei o diálogo com os professores pedagogos da GMS, a partir das conversas cronometradas dos intervalos (quando ainda eram coincidentes) que dei início em saber mais sobre aquelas pessoas que trabalhavam o ensino de história nas séries iniciais.

Entre cafezinhos, diários escolares, provas e muita água, bem característicos das barulhentas salas de professores, que estabelecemos nosso compromisso de nos conhecer e de trocas de experiências. Num primeiro momento, entendi, que devo ter sido mal interpretado: “o que ele quer saber?”; “Por que está perguntando sobre a minha aula?”. Certamente, pensamentos devem ter passado pela cabeça de nossos professores diante das inúmeras perguntas. Após explicação das minhas intenções de entender, colaborar e aprender, estabelecer uma troca de experiências, deu-se o início do diálogo, podia acessar ao mundo que estava ali do lado e, ao mesmo tempo, tão distante: certamente um mundo mais colorido.

Acredito que esta é uma questão norteadora: a valorização da escola e reconhecimento dos professores como portadores/produtores de saberes, utilizando as suas potencialidades num processo de formação continuada partindo do protagonismo docente.

1.3.1 Nossos professores: *Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...*

São seis professores (todos pedagogos) que assumem nas séries iniciais o ensino de história, são professores de maior carga horária, na escola municipal Gerardo Milton de Sá. Indivíduos simples? Pessoas comuns? Não. São professores; um universo em cada cabeça, um mundo de relações interpessoais; de alunos, de pais de alunos, da comunidade onde a escola está inserida, tudo isso mediado por saberes, atitudes e práticas que redimensionam as suas ações enquanto mestres, sem perder de vista as idiossincrasias desse sujeito, que, segundo Gatti (1996, p.88), “(...) é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional.”.

Gatti (1996) provoca a compreensão dessa tessitura entre o caráter social e profissional na prática docente, revelando uma interação constante da vida do professor com a escola, com a vida de seus alunos, das famílias desses alunos com a comunidade onde está inserida a escola. Assim, o ambiente escolar demanda múltiplas experiências que se cruzam, desestabilizam e se acomodam como o vai e vem das carteiras nas arrumações das salas de aula, a princípio um caos que no final se acomodam e provocam uma lógica de organização para cada aula ministrada.

De posse dessa compreensão, apresentei o projeto aos seis professores, que ministram as aulas de história (3º, 4º e 5º anos). Desses, quatro bravos conquistadores/desbravadores de mentes e de corações abraçaram nosso projeto, colaborando, instigando, ensinando e compartilhando suas experiências e apreensões de como são suas aulas de história, de como estabelecem o trabalho com o conhecimento histórico, revelando sem culpa os seus medos, como possíveis limitações no desejo de melhorar o ato de ensinar o que aprenderam.

Primeiro estabelecemos como já dito, conversas mediadas por curiosidades: “quantos alunos? Como são esses alunos? E a disciplina de história, o que estão estudando? Você deixa eu ver uma avaliação?”. Após esse primeiro contato, que vou chamar de amenidades pedagógicas, pensei que era importante um levantamento de informações consistentes sobre esses atores sociais, foco do meu trabalho. Então surge um primeiro levantamento via questionário qualitativo social-cultural-pedagógico, em que pude chegar às primeiras informações.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes

Professor	Idade	Formação	Término do nível superior	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação como professor de história
Professor 1	58 anos	Pedagogia Especialização em ensino de Matemática	2004	26 anos	02 anos
Professor 2	55 anos	Pedagogia Especialização em Educação Inclusiva	1990	18 anos	02 anos
Professor 3	41 anos	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	2005	15 anos	05 anos
Professor 4	29 anos	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	2014	05 anos	01 ano

Fonte: Levantamento de dados realizados por meio de Formulário para composição deste trabalho.²⁷

A partir dessas informações, a primeira constatação: foi observado que nenhum dos professores participantes tem formação em licenciatura em história ou pós-graduação em metodologia do ensino de história, o que foi corroborado em nossas conversas a clara dificuldade com conceitos próprios da ciência histórica ou, mesmo, em construir um currículo para a disciplina de história, isto é, não existe uma discussão sobre o currículo do ensino de história, mesmo se levarmos em consideração, nos últimos anos, as discussões sobre a construção da base nacional comum curricular. O currículo é o índice do livro didático; foi a segunda e mais difícil constatação: “Fazemos o planejamento anual pelo índice/sumário do livro [...] usava ele conforme é pra ser usado, por exemplo, unidade 1, são quatro unidades, unidade 2, no segundo, unidade 3 no terceiro e a unidade 4 ficou no quarto bimestre, já vem dividido.” (Professor 4)²⁸.

²⁷ Apesar de já trabalhar na escola local da pesquisa e estabelecer um relacionamento amistoso e cordial com todos, era importante para manutenção de boas relações diplomáticas e burocráticas, antes de falar com os docentes apresentar o esboço de nossa proposta de trabalho à gestão da escola, o que ocorreu em setembro de 2018, sendo prontamente aceito. Desta feita, poderia dar início ao diálogo sistematizado com os professores/professoras do ensino fundamental I, que também se dispuseram saber sobre o projeto. Com o aceite dos professores/professoras que participaram, comecei a fazer minhas anotações, observações e registros a respeito dos objetivos do trabalho. No mesmo sentido, foi definida a preservação das identidades, embora os(as) docentes não terem restrição à exposição dos seus nomes, isto é, sem nenhum tipo de constrangimento diante da nossa pesquisa. Sendo assim, propus uma numeração como identificação de cada pessoa o que foi aceito sem ressalvas: professor 1, professor 2, professor 3 e professor 4.

²⁸ Fichas de anotações de campo – Setembro de 2019.

Nesse mesmo caminhar de observação, percebi o pouco tempo pedagógico dedicado a pensar o ensino de história, mesmo por aqueles que já têm um maior tempo de experiência no magistério (pensando ser mais fácil para esses estabelecer o diálogo entre as disciplinas escolares), posto que na organização dos horários são destinadas, oficialmente, duas aulas semanais ao ensino de história²⁹, conforme matriz curricular municipal definida nas Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação³⁰, o que regularmente não ocorre devido à pressão institucional para o trabalho com as disciplinas de português e de matemática, principalmente, em períodos que antecedem as avaliações externas. Nesse aspecto, foi percebido um equívoco ou, no mínimo, prejuízo (no processo de letramento) e perda de uma rica oportunidade de dar início à transdisciplinaridade³¹, pois o ensino história deve ser um aliado no sentido de sucesso nesses processos avaliativos em larga escala.

É, também, curioso perceber que o início da atuação, em sala de aula, com o ensino de história para os professores se deu após anos lecionando outras disciplinas, em que se vislumbra a possibilidade um rico diálogo. Como nos aponta Nóvoa (1995) a formação desses profissionais não se constrói, necessariamente por acumulação de cursos, de conhecimentos e ou de novas técnicas sem significados, mas, sim, através de um trabalho metodológico de reflexividade crítica sobre as práticas, do pensar e do reelaborar os conhecimentos de referência aprendidos no mundo acadêmico e das vivências do fazer como professor, daí ser importante os momentos de estudos, debates e planejamentos via formação continuada, isto é, “[...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 1997, p.74).

Articular junto aos professores uma proposta de formação acerca do ensino de história, tendo como base a discussão de conceitos e categorias e do método de pesquisa próprios da área de conhecimento da História, analisando coletivamente as práticas de ensino

²⁹ Portaria de Lotação nº 1253/2018, Secretaria Municipal da Educação, 04 de dezembro de 2018.

³⁰ Secretaria Municipal da Educação. Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

³¹ Transdisciplinaridade, aqui, é apropriada na perspectiva de compreensão do conhecimento de uma forma plural, isto é, uma corrente de pensamento que entende o conhecimento enquanto dialógico, destarte, buscando dar uma resposta ao método tradicional de divisão de disciplinas, essas, pensadas como uma maneira de facilitar as práticas de ensino. Assim pretende-se uma educação mais desafiadora, exigindo uma coordenação/cooperação mais complexa entre os educadores. Para aprofundamento dessa discussão, ver: LIBÂNEO, José Carlos; Santos, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005; NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999; SANTOS, Akikos. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

de história desenvolvidas nas salas de aula, torna-se uma oportunidade de requalificar a ação dos professores envolvidos, e, de aperfeiçoar estratégias e/ou sugerir novos fazeres que favoreçam a construção de conhecimentos significativos por meio da aprendizagem histórica, proporcionando a professores e alunos a desnaturalização do processo histórico.

Superando apreensão que a formação dos professores, aqui, professores que ensinam história, não toca em um ponto importante que perpassa pelo o ensino de história: de não estabelecer a relação, nesse momento da escolaridade, entre a história, historiografia, historiografia escolar e as práticas de leitura e escrita (letramentos), tendo como norte para esse trabalho o método de pesquisa histórica, relações que devem existir tanto no planejamento quanto no trabalho, em sala de aula, dos professores pedagogos e dos professores licenciados em história.

Na escola Municipal Gerardo Milton de Sá, a organização das disciplinas nas séries iniciais, com objetivos, conteúdos e carga horária estão apresentados nos Planos de Curso Anual. Esse documento é usado pelos professores para organizarem os Planos de Trabalho anuais e como já exposto esse processo é organizado, principalmente, pelo livro didático no que se refere ao ensino de história. O plano anual consiste, essencialmente, ao índice do livro, no qual é dividido o número de capítulos/unidades pelos 4 bimestres, ação já organizada pelo livro didático, intercalado pelas festividades tradicionais comemoradas na escola: Carnaval, Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia do Estudante, Dia da Criança, do Professor, Festas de Final do Ano Letivo.

Em 2019, a organização das disciplinas para os professores pedagogos sofreu uma modificação estrutural, os professores, em 2018, eram distribuídos em dois grupos Professor Regente A (Português, Matemática, Ciências e Artes) e Professor Regente B (História, Geografia, Religião e Educação Física). Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação, no início desse ano letivo 2019, fez um redimensionamento da lotação dos professores. Agora, eram novas nomenclaturas de **Professor de Maior Carga Horária** (Português, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Educação Física) e **Professor de Menor Carga Horária** (Matemática, Ciências). Organização que trouxe de imediato a preocupação: “Como trabalhar com disciplinas que há tempos não estudava e trabalhava?” (Professor 2)³².

Com a nova postura da Secretaria da Educação municipal, apesar do desafio do trabalho com disciplinas que há tempos não eram ministradas, vislumbrei uma melhor organização desse modelo de lotação dos professores pedagogos, em que o professor

³² Fichas de anotações de campo – Setembro de 2019.

trabalharia com áreas do conhecimento com maiores proximidades epistemológicas, o que poderia provocar um diálogo interdisciplinar com maior facilidade. Entendi que o professor (Maior Carga Horária) se revelava um importante colaborador para o trabalho na formação continuada, pois a maioria desses professores se encontra, há algum tempo, sem lecionar a disciplina de história, e também pela possibilidade de relacionar o conhecimento e aprendizagem histórica com o processo de letramento de nossas crianças.

Compreendi, a partir da apropriação dos informes oficiais do governo municipal, de convocação para formações continuada de professores³³, o foco no processo de alfabetização/letramento (português e matemática) das crianças dos anos iniciais, na medida em que, durante os anos de 2018 e 2019, não ocorreram formações de professores que tivessem foco os saberes de outras disciplinas, fora português e matemática, no máximo formação sobre o ensino de ciências, confirmado pela fala do Professor 3³⁴: “Não temos formação de história, porque o importante é a leitura e os números para a SME, **ficar verde**³⁵ pro SPAECE”. (grifo meu)

O foco na disciplina de Português, de forma alguma deveria afastar das formações continuadas os professores das demais áreas do conhecimento escolar, como afirmam autores (SOARES, 2004; ROJO, 2010; SILVA, 2010) ao refletirem que as ações do ler e escrever e compreender são compromissos de todas as áreas e não somente da Língua Portuguesa, isto é, as demais áreas do conhecimento participam e contribuem com processo de alfabetização/letramento.

Assim, através do ensino de história nesse momento de desenvolvimento da criança possa levá-la a comparar acontecimentos no tempo histórico, desenvolvendo referenciais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, como reconhecer semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, como reconhecer as chamadas permanências e transformações históricas tendo como orientação as suas vivências cotidianas no interior das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência. Percepção

³³ As formações continuadas de professores realizadas pela Secretaria da Educação de Fortaleza estão sob a competência dos distritos de educação, explico, a cidade é dividida em seis Secretarias Regionais, logo, seis distritos de educação, num processo de descentralização das ações do executivo municipal, ocorrida ainda no governo Juraci Magalhães-PMDB (1997-2004). Os informes sobre as formações e ou capacitações de professores são feitos mensalmente aos diretores escolares, levando em conta que os calendários nem sempre são definidos no início do ano letivo e/ou se mantêm em datas planejadas, a não ser os dias de reuniões divididas por seriação: Segunda: professores do primeiro e segundo anos, terça, professores do terceiro e sucessivamente.

³⁴ Professor 3 - Fichas de anotações de campo – Outubro de 2019.

³⁵ Durante o período anterior do SPAECE, a SME faz uma grande mobilização junto às escolas no intuito da adesão e melhoria das notas da avaliação, nesse sentido foi construído um “semáforo” pedagógico que representa a situação das crianças no que se refere à avaliação, a saber das cores: vermelho: crítico; amarelo: intermediário e verde: adequado. Por isso a professora falou em “ficar verde”.

que encontra sintonia na BNCC (BRASIL, 2017, p 401), ao reconhecer que o “processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem.”

O ensino de História se confirma uma atividade fundamental nesse processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da percepção de conceitos, de leitura onde as crianças e os jovens têm de mundo (Freire, 2001), o que exige do professor pedagogo, uma concepção crítica e progressiva acerca das áreas dos conhecimentos que formam a base comum curricular nessa etapa da vida. Aprender a ler as palavras sem a compreensão do mundo, de nossa história, das experiências humanas nos diversos espaços e diferentes temporalidades é simplesmente, decodificar signos, sinais e símbolos de maneira mecânica que nada contribui para uma sociedade democrática.

Desde o início do ano letivo de 2019, foram colocadas novas demandas para os professores da escola GMS: a reformulação do Projeto Político Pedagógico e o estudo da Base Nacional Comum Curricular, exatamente no intuito da reorganização daquele documento importante para escola. Em tese a organização curricular da escola deve ser construída sob a luz da Base.

Durante a chamada semana pedagógica, reduzida a dois dias de encontros, no final de janeiro de 2019, foi organizado um grupo de sistematização para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, projeto que não frutificou devido às próprias demandas da escola, prazos curtos, impossibilidade de horários de planeamentos convergentes, uma certa rotatividade de professores temporários, cargas horárias em duas ou mais escolas, entre outras dinâmicas burocráticas que atrapalham o papel social e construtivo da escola, enquanto espaço de produção de política educacional.

No final do ano letivo de 2019, conforme Orientações Pedagógicas para 2020, da Secretaria da Educação do Governo do Ceará, as escolas de ensino fundamental do Estado deveriam ter como proposta estruturante para os estudos de planejamento para os professores o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC³⁶, que

[...] é um documento de caráter normativo, aprovado pela Resolução Nº 474/2018 e Parecer Nº 09066/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC). Foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem como objetivo garantir aos estudantes cearenses o direito de aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados essenciais, em todo o território do Ceará. Assim, está

³⁶ CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Orientações Pedagógicas para 2020. Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Secretaria da Educação do Estado do Ceará: Fortaleza, 2019.

alinhado à determinação pedagógica da aprendizagem na idade certa e serve de referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola que oferta educação básica no estado do Ceará.

São documentos oficiais importantes que ao serem negligenciados quer pelo poder público, quer no chão da escola, também se negligencia uma possibilidade de se criar democraticamente um currículo para escola, de organizar sua base teórico-metodológica, de construir atividades pedagógicas significativas, de elencar valores caros aquela comunidade escolar, da formação de uma gestão democrática, isto é, um projeto vivo que define que tipo de escola ali existe. E os professores são atores imprescindíveis nesse movimento de definição do tipo de escola a ser desenhada, pois negar a ação docente, enquanto sujeito político, é negar a nossa possibilidade de uma escola pública, universal, de qualidade e democrática, não deve existir a opção de se furtar ao debate da escola e aos marcos que legislam nosso lugar social.

Apesar de os estudos dos documentos oficiais não serem uma permanência no mundo escolar, como já apontado, percebi o reflexo nas falas dos professores, foco da pesquisa, que algumas discussões sobre o papel do ensino de história, principalmente, no que se refere à construção cidadã, indicados desde a LDB, perpassados nos PCNs, posteriormente nos DCN e na BNCC, conseguem chegar à escola de alguma maneira, mesmo que tortuosa, pois ao ouvir; “[...] tem essas questões, mesmo fazendo tempo que num ensino história, mas é pra trabalhar com a família, o lugar que mora, do dia a dia, do bairro, no antigo PPP não tinha, mas agora tem que ter porque tá na BNCC”³⁷, isto é, aponta para o trabalho de conceitos básicos de identidade, de cultura, do mundo do trabalho e das noções de tempo/espaço históricos, reflexo do que está nos documentos educacionais, e essa percepção e concepção são apropriados pelos professores, invariavelmente, em momentos de trocas de experiências e não necessariamente fruto de estudos e pesquisas.

Sendo assim, são urgentes formações continuadas para o entendimento da construção dos documentos oficiais, o estudo e sua crítica. A fala da professora revela que ela não está envolvida diretamente com o pensar sobre o ensino de história, tendo que lecionar outras disciplinas escolares, uma vez que, até pouco tempo, lecionava somente de português e matemática. Ela entende que para a criança nesse momento da aprendizagem as relações sobre identidade, da história do lugar e da vivência do aluno são importantes para balizar o ensino. Temos, aqui, um lugar fértil para nosso trabalho.

³⁷ Professor 2 - Fichas de anotações de campo – Outubro de 2019

2 AS LUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA

A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. (Ferreira Gullar)

No Brasil, desde os anos 60, o ensino de história passara por transformações, desde embate entre escolas teóricas/historiográficas, disputas de narrativas sobre o passado utilizado para legitimar um tempo presente sob os auspícios de uma ditadura civil-militar, à luta pela própria existência enquanto área de conhecimento na academia e, principalmente, no retorno como disciplina autônoma na organização escolar da educação básica. (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p.147-148)

No bojo dessa discussão, foram autorizados os cursos de graduação/Licenciaturas curtas em Estudos Sociais, introduzidos no sistema de ensino após reforma educacional no período ditatorial conforme decreto lei 547-69³⁸, e confirmado na Lei nº 5.692-71³⁹, cursos aligeirados para dar repostas aos ditames do governo e sua ingerência no ensino, logo, base de projeto de dominação das mentes e corações via educação brasileira, cumprindo a tarefa de controle ideológico tanto nas Universidades, que são hoje os Institutos Federais e, conseqüentemente, nas escolas, foco prioritário das políticas educacionais de governos ditatoriais que tem nos jovens e nas crianças um público fértil para o projeto autoritário.

A pesquisadora Selva Fonseca discorre sobre as gerações de professores formados nesse período no qual “o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial [...], ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir”, a dominação perpassava não somente pelos estudantes, mas pela categoria dos docentes. (FONSECA, 2012, p.28).

Para os seus idealizadores, naquele contexto, dos Estudos Sociais compuseram uma integração simplista dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e

³⁸ Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, que autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

³⁹ Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Revogada) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 de jun. 2020. A saber, a lei dispunha sobre as obrigatoriedades no Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Sobre o trabalho docente no ensino de 1º grau (referente ao ensino fundamental) dispunha o Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.

Sociologia, o que para as organizações de profissionais (ANPUH e AGB) resultava em uma visão dogmática do ensino, de bases conservadores e acríticas. Esses “estudos” que associados às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) tinham por objetivo construir um modelo de cidadão alijado do conhecimento histórico, crítico e reflexivo, cidadão esse, que legitimaria os donos do poder.

Esses embates em torno da disciplina história foram intensificados nos anos 80, durante o período de redemocratização, encabeçados pela ação da Associação Nacional de História - ANPUH, que, nos idos de 1985, via Revista Brasileira de História, inaugurava o repensar acerca do ensino de história e seus objetivos, na perspectiva de dar voz aos pesquisadores sobre o ensino de história nos ensinos de 1º e 2º graus, como nos mostra Oliveira:

Fazem-se necessárias duas observações em relação aos textos de autoria das Professoras Elza Nadai e Ernesta Zamboni, ambos publicados na Revista Brasileira de História número 11. A primeira diz respeito ao fato que ambos são fruto das aulas ministradas num curso oferecido no XIII Simpósio da ANPUH, realizado em Curitiba, de 21 a 26 de julho de 1985, sugerida sua proposição pela então Presidente da entidade, a Professora Déa Ribeiro Fenelon. Na Assembleia Geral, ocorrida nesse mesmo Simpósio, ficou estabelecido que, dali por diante, todos os Simpósios deveriam ter cursos com o tema escolhido para o evento e seu tratamento nos ensinos fundamental e médio. A segunda observação é que, pela primeira vez, os artigos relativos ao ensino de História não estiveram numa seção separada da revista dedicada às questões do ensino, intitulada Questões Didáticas. (OLIVEIRA, 2003, p.74)

No mesmo sentido, a professora Déa Fenelon propõe um debate em que denunciava a má formação do profissional da história, resultado, sobretudo, dos anos de autoritarismo.

o profissional que é formado sob estas perspectivas será um reproduzidor de concepções, verdades e informações consagradas como únicas e verdadeiras, ou seja, um profissional de História visto como um vulgarizador do conhecimento, sem profundidade e criticidade. (FENELON, 1985, p. 27).

Com o fim do período militar, o advento da Constituição de 1988, e nos anos 90, da Lei de Diretrizes e Base da Educação, de nº 9394/96, configuraram-se novas possibilidades para o ensino de história como o retorno das Licenciaturas Plenas em História e com novas demandas de um regime democrático exemplificado na autonomia didático-científica e administrativa das universidades sob os princípios do ensino, pesquisa e extensão: realização de congressos, seminários, novas propostas curriculares, publicação de livros, ações que viriam a formar/projetar um novo profissional envolvido com a necessidade de discutir novas teorias, métodos, linguagens e temas no ensino de história. (SILVA & FONSECA, 2010)

Essas transformações provocaram críticas severas à chamada História tradicional, caracterizada pelo eurocentrismo, o factualíssimo, o heroísmo e o personalismo. Logo, o ensino de história não deveria ser mais pautado na memorização, na realização de questionários de fixação e no direcionamento dos livros didáticos tradicionais movidos por datas comemorativas da história oficial, se desejava um novo profissional que dialogasse com as novas discussões e possibilidades do ensino, um profissional que superasse a dicotomia ensino x pesquisa.

O desafio desse profissional seria dar sentido ao conhecimento da história e de efetivar o ensino-aprendizagem de história a partir do método histórico de pesquisa dialogando sobre as noções e conceitos de permanências, rupturas, simultaneidade, anterioridade e posteridade, tempo histórico, cultura e cidadania junto às nossas crianças e aos jovens.

É a partir desses processos de lutas e embates que a perspectiva do ensino, especificamente, a pesquisa do ensino de história se desloca dos Programas de Pós-graduação em Educação e passa a ser uma preocupação na seara da ciência história nos anos 90 do século XX e início do século XXI, o que vai sendo refletido e discutido por importantes pesquisadores, como Bittencourt (1990, 1997, 2003, 2009); Fonseca (2003, 2009, 2010, 2012); Oliveira (2003, 2009, 2010, 2014); Cerri (2007, 2011, 2013); Barca (2004, 2009), Rüsen (2011, 2013) e Lima (2013), em diversos centros acadêmicos do mundo.

Pesquisas que contribuem para pensar as lutas pelo ensino de história após o processo de redemocratização no Brasil, e a organização de um “novo” cidadão, projeto esse que necessariamente perpassaria pela universidade e pela escola, como nos afirma Oliveira (2003).

[...] o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil”. (OLIVEIRA, 2003, p.42-43)

Como também apontam para novos diálogos da ciência da história e o ensino de história nos anos finais e no ensino médio. Entretanto, a nosso ver, esse diálogo já é extremamente fecundo e com frutos importantes. Por isso, propomos a outra discussão, menos debatida e por vezes negligenciada, que é o ensino de história nas séries iniciais.

2.1 Diálogos sobre o ensino de história nos anos iniciais

Os questionamentos formulados em relação à história, ao professor, à cultura escolar, à relação educação/escola, delimitam o período a partir da redemocratização como recorte temporal para esse diálogo sobre ensino, história, letramento e formação aqui proposto.

Ao direcionar o olhar para os anos iniciais da educação formal, procurei estabelecer uma reflexão sobre um tema/problema: **o ensino de história nos anos iniciais**, que ao mesmo tempo estava próximo do meu cotidiano laboral, e que eu sabia tão pouco ou quase nada, isto é, **como se trabalhava o conhecimento histórico naquele período escolar?**

A partir das leituras dos trabalhos dos pesquisadores já citados, refleti sobre sua importância no espaço escolar e como se entende/pensa/pratica o ensino de história; como essas discussões e debates refletiam o cotidiano da sala de aula; e em que medida orientam ou poderiam orientar nossa prática.

Seguindo esse caminho de reflexão, fiz um levantamento bibliográfico de dissertações no âmbito do Mestrado Nacional em Ensino de História – ProfHistória, revelando uma primeira constatação; dos 223 registros de Dissertações⁴⁰: (i) o ensino de história nos anos iniciais; (ii) formação de professores e (iii) sobre letramento/letramentos. Feito o levantamento e consolidados os dados, para isso foram levados em consideração; os títulos, os resumos e palavras-chave, num período de que vai de 2016 a 2018, foram produzidos: 06 dissertações que discutem o ensino de história nas séries iniciais. Sobre a formação continuada, foram apresentados 10 trabalhos que dialogam sobre o ensino de história e a formação continuada de professores e sobre o letramento/os letramentos 2 dissertações.

Trabalhos importantíssimos para delimitar o meu objeto e os caminhos a serem seguidos para a intervenção proposta, na qual o ensino de história se desenvolva para além de lugar de fronteira⁴¹, mas como espaço de convívio entre os saberes escolares plurais. Contudo, a existência desses trabalhos nos mostram, também, no âmbito do ProfHistória, o

⁴⁰ O banco de dissertações apresentadas no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, estão: Disponível em:< https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese> Acesso em 20 de novembro de 2019.

⁴¹ Utilizo o conceito de lugar de fronteira “compreendido como ‘lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas [e saberes] que entram em contato.’” (MONTEIRO apud LIMA, 2013, p. 63). Lima (2013) acrescenta ao debate quando afirmar “[...] como espaço de atuação de sujeitos em situação de aprendizagens histórica, seja como objeto de pesquisa remete à utilização de contribuições teórico-metodológicas advindas de diferentes campos do conhecimento.” Compreendo como lugar da experiência de diálogo entre conhecimentos sem hierarquias, ou possíveis opressões epistemológicas, contudo não deve ser pensado como um espaço sem regras ou sem método, mas que se insere e medeia as interações entre o ensino de história, a educação e a cultura escolar num tempo-espaço situado.

número reduzido de trabalhos que se debruçam sobre saberes e sobre o período importante do percurso escolar de nossos jovens, isto é, pela lacuna das pesquisas/pesquisadores em pensar/elaborar sobre ensino da disciplina histórica como pelo seu papel no processo de alfabetização/letramento.

Indago: e o que levou a esse afastamento dos historiadores na discussão do ensino nos anos iniciais?

Aliado a essa discussão da permanência do ensino de história como disciplina autônoma na base nacional comum nos anos pós-redemocratização, também se estruturaram algumas certezas. Em “Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental”, Marlene Cainelli nos fala que no retorno da disciplina de História à base curricular nacional, em meados dos anos 80, foi recorrente que estudiosos do ensino/aprendizagem alegassem a impossibilidade de se ensinar história para as crianças, “as investigações de aprendizagem ligadas ao pensamento piagetiano [...] colocavam a impossibilidade de se ensinar conhecimentos abstratos para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo” (CAINELLI, 2006, p. 58).

A centralidade do processo de alfabetização, resumido no conhecimento dos signos do alfabeto e dos números, o ato de ler e escrever se colocava de forma tecnicista, e pelas leituras dos estudos de Piaget e Vygotsky, das concepções genético-cognitivas da aprendizagem, principalmente, no que se refere aos estágios da psicologia genética, estabeleceu-se essa ideia da impossibilidade da compreensão histórica das crianças, isto é, da inviabilidade da apreensão dos conceitos históricos e das temporalidades históricas. Como nos mostra a análise no trabalho de Freitas (2010).

o passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente. [...] E, sobretudo, o universo [da criança] está centrado no país ou até na cidade à qual pertence o sujeito [...]. O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos (PIAGET, *apud* FREITAS, 2010, p.170).

No mesmo trabalho, Freitas (2010) apresenta os estudos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1963), que afirma

qualquer pessoa em qualquer idade ou estágio de desenvolvimento pode aprender os fundamentos de qualquer assunto, disciplina ou matéria. Para tanto, é necessário que o professor domine a estrutura da matéria, ou seja, conheça os conceitos centrais e saiba como esses conceitos se relacionam.

Em seus estudos, Bruner fala sobre a necessidade de estimular as crianças a progredir em suas articulações mentais, cognitivas, desafiando-as a exercitar o processo do conhecer e da aprendizagem, levando-as a superar suas dificuldades e fazer suas novas descobertas.

No sentido de colaborar com esse debate teórico acerca do Ensino de História, os escritos de Jörn Rüsen possibilitam perceber que o aluno pode e deve se enxergar enquanto “agente histórico”, afirmando que “não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (RÜSEN. 2001, p. 25).

Para Rüsen (2001), estudar/aprender História é pensar historicamente na perspectiva da construção da consciência histórica, isto é, estabelecer uma conexão entre a experiência individual e sua relação com o coletivo, no intuito de se apropriar não apenas de fatos históricos, datas e conceitos referentes, mas poder pensar a experiência histórica, se apropriando, ampliando, interpretando e refletindo sobre sua realidade construída: a construção do eu, do outro e de nós (BRASIL, 2017).

Desta feita, concluímos que a possibilidade de uma historicidade da vida prática é entendida quando temos a consciência de que o nosso agir é histórico. Sendo assim, é possível e necessário ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo que existam alunos que possam ter dificuldades em contato com determinados níveis de abstrações ou com os conceitos de referência, mas entendemos que podemos estabelecer uma relação com as experiências anteriores e as categorias históricas a partir de uma aprendizagem significativa apoiada na orientação de professores teórico-metodologicamente instrumentalizados.

2.2. Formação continuada de professores

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA, 1992, p. 21)

A epígrafe de Nóvoa me remete a luta permanente de se falar sobre o professor, da sua importância, da significação do trabalho desse profissional, dos saberes produzidos por ele. Refletindo a partir do que propõe o pesquisador em seu texto, do “terreno profissional”, onde a formação docente perpassa pelo seu desenvolvimento pessoal, pelo desenvolvimento profissional e da sua relação com o seu lugar de trabalho, de ofício que é a escola. Assim, a

formação de professores, centrada na escola, possibilita uma função importante na configuração de uma "nova" profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional (autoformação) junto ao professorado e de uma cultura organizacional no ambiente escolar (NÓVOA, 1992).

E foi a partir da discussão sobre a escola, professores e o ensino de história, que enfrentamos outro desafio: a formação dos professores no Brasil e, especificamente, a formação dos professores de história e dos professores pedagogos que lecionam história. Entender como se forma um professor? Principalmente, no intuito de superar uma percepção (recorrente na sociedade) do ofício do professor associado ao autodidatismo, à propaganda vocação ou ao trabalho de profissionais liberais no ambiente da escola (GATTI & BARRETO, 2009); advogados ensinando história/sociologia/filosofia, médicos lecionando nas áreas das ciências e engenheiros, na matemática.

A inexistência de cursos de formação de professores nas primeiras décadas do século XX configurou uma grande limitação a ser superada pela sociedade brasileira, no momento que passava-se por transformações estruturais, no que tangia a educação era necessário uma transformação para acompanhar o Brasil urbano-industrializado, principalmente junto à classe média, como reflete Cerri.

A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, que só começou a ser lentamente suprida na primeira metade do século XX, pode ser contabilizada como mais um elemento que caracteriza o modelo fundador da formação de professores no Brasil, ou seja, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará. Quando da ausência de cursos superiores de formação de professores, a docência se aprendia na própria sala de aula, num contexto em que a autoridade do professor e a obediência do aluno eram dados que derivavam naturalmente das relações familiares e sociais de então. (CERRI, 2013)

Somente com o surgimento dos cursos de Licenciatura, com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930, é que teremos o início das formações de professores para as diversas áreas do conhecimento. Partindo do texto de Castro (1974), ao fazer um estudo sobre o desenvolvimento das licenciaturas no Brasil nas suas primeiras quatro décadas de organização junto à legislação brasileira, defendia que

As normas que regulam o sistema [...] de certo modo constroem uma ponte entre os fatos e os valores, expressando a elaboração doutrinária das necessidades que surgem da realidade, diante dos propósitos que refletem suas diretrizes valorativas. As normas evoluem diante de uma realidade que se transforma e de finalidades que vão encontrando meios diferenciados para sua realização. (CASTRO, 1974, p. 628)

A pesquisadora compreende que as normatizações são reflexos das experiências e se propõe, a partir delas, a entender as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, como das políticas educacionais e, conseqüentemente, dos atores envolvidos no mundo escolar.

Sabendo do notório caráter elitista da educação em nosso país, desde a dificuldade do acesso das camadas mais pobres da população às salas de aula, à permanência desses jovens ou o acesso aos níveis mais altos de escolarização, passando pela discutida e comparada qualidade do ensino público e ensino privado, ou mesmo, da ação docente e, principalmente, sua formação, que se tornou necessário com as demandas da sociedade capitalista, do sistema industrial brasileiro em desenvolvimento, de investimentos públicos na área da educação.

As primeiras políticas públicas educacionais a ser desenvolvidas nesse sentido, principalmente, relativo à formação de professores, no intuito de suprir as demandas do mercado: como os cursos normais de nível médio, cursos rápidos de formação de professores, autorizações para exercício do magistério a pessoas não licenciadas. (GATTI & BARRETO, 2009), eminentemente um espaço destinado às professoras, pois se associava o caráter feminino⁴² da profissão para os anos iniciais de educação formal ao “caráter religioso” da mulher em educar os filhos, como também aos salários bem inferiores aos destinados aos professores (OLINDA, 2004).

Nesse sentido estabeleci o caminho dessa reflexão a partir do diálogo com as legislações educacionais vigentes após 1988, pensando, assim como Castro, que a “relação entre a norma e a vida, relação mútua na qual a primeira reflete a segunda, mas também a ela imprime rumos novos”. (CASTRO, 1974, p. 628)

A Constituição, de 1988, trouxe, no âmbito do seu texto, avanço importante ao financiamento da educação, logo, estabelecendo a necessidade de investimentos por parte dos governos federal, estadual e municipal, num pacto pelo desenvolvimento pela educação. Também foi percebido no texto constitucional a autonomia⁴³ às Universidades e sua permanência enquanto pública, gratuita e de qualidade, mas que também de acesso democratizado, levando críticas da opinião pública aos processos dos vestibulares vigentes

⁴² Percebo uma permanência na perspectiva da naturalização do trabalho da mulher na educação, muitas vezes vista como a continuação da vida familiar, principalmente, no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, exemplo, esse tipo de lógica no levantamento dos professores e professoras, lotados na GMS, onde, no universo de 20 professores que trabalham com o ensino infantil e fundamental I, somente temos um professor, possíveis reproduções das relações familiares, que nos remetem as questões de gênero que também são relevantes sobre o olhar que se lança sobre o ensino nas series iniciais.

⁴³ Brasil, 1988 – Capítulo III, seção I – Da Educação, Art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

que reproduziam as desigualdades sociais no ingresso das universidades públicas. Contudo, quando a lei não faz nenhuma referência à formação de professores (licenciaturas) a não ser no Art. 206, no seu inciso V, quando se refere à valorização dos profissionais⁴⁴, ou quando se refere ao Fundo de Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, quando fala sobre o financiamento da Educação básica, o que, novamente, o texto oficial remete à valorização dos profissionais, e não à sua formação.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, é que a questão da formação de professores e a formação continuada vem ter destaque no seu Título VI - Dos Profissionais da Educação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A lei, além de caracterizar esse profissional que entrará nas salas de aula das escolas brasileiras, discorre sobre sua formação, dos saberes e dos níveis de educação a serem trabalhados e mais: destina aos governos o incentivo e a responsabilidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, elencando a Universidade como responsável e executora dessa formação inicial e o lugar de trabalho, a escola, como um lócus importante para o exercício e a continuidade da formação.

⁴⁴ “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. (Brasil, 1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.).

No Ceará, o Projeto Magister, da Universidade Federal do Ceará⁴⁵ e da Universidade do Vale do Acaraú, após a implementação da LDB, estabeleceram, junto ao governo do Estado e às diversas prefeituras, convênios para a formação em nível superior dos professores das redes públicas de ensino, que ainda não tinham passado pelos bancos universitários, como também de cursos de especialização na área da educação e afins, como modo de uma formação continuada. Dessa forma, possibilitou não somente o acesso ao diploma acadêmico como também o contato com as novas discussões sobre o conhecimento de referência, sua aplicabilidade no cotidiano, isto é, o diálogo entre a experiência desses profissionais e o conhecimento produzido na academia, realidade entre os professores com quem dialogamos, na medida em que três fizeram suas graduações após serem iniciados no mundo docente. A possibilidade de formação continuada para quem já estava nas salas de aulas, garantindo o desenvolvimento profissional permanente desses educadores, permitindo, assim, o avanço em cursos de especializações, mestrados e doutorados nas áreas de licenciatura.

Compreendo que, ao discutir a formação continuada de professor, estamos tratando da formação de identidade, isto é, reconhecendo profissionais sabedores de seu trabalho, que dominam as bases epistemológicas das ciências de referência e de metodologias que orientam seus alunos na mediação dos saberes e dos conhecimentos importantes a prática cidadã. A Formação aqui se afasta das noções de “reciclagem” e ou “treinamento”, onde são

[...] apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar “sanar” as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes. Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de “simples executor e aplicador de receitas” que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica. (Schnetzler, 2000, p. 23 apud Rosa; Schnetzler, 2013, p. 28)

Concordo com as pesquisadoras quando elas estabelecem críticas à hierarquização dos conhecimentos. Também compreendo que a formação de professores em muitas realidades em nosso país, não se inicia, necessariamente, no mundo universitário. Contudo, é estruturada e tem sua base sólida nesse espaço e, mesmo após a experiência adquirida na docência, é o dialogo, num processo dialético entre escola e universidade que poder gerar transformações importantes no processo de ensino-aprendizagem, com novos conhecimentos,

⁴⁵ O Programa de Formação em Nível Superior - Magister esteve vinculado à Política Estadual de Formação Docente, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Programa Magister foi desenvolvido no período de 2000 a 2004, em parceria com quatro universidades públicas - Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Estadual do Ceará/UECE; Universidade do Vale do Acaraú/UVA e Universidade Regional do Cariri/URCA.

com o redimensionamento das práticas/fazeres e, da mesma, forma podendo produzir novas problemáticas, novos estudos, contestando antigas certezas e refletindo sobre novos embates.

Assim, existem possibilidades de essas formações continuadas serem possíveis e exitosas. No que se referem às tímidas ações de formação organizadas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, ou mesmo, na inexistência da ação das secretarias (ao arrepio da legislação), a formação que deve ser permanente (por isso continuada) pode/deve ser realizada na escola, centrada no ambiente escolar, como ação-base do Projeto político pedagógico, sob diversas formas: reuniões de trabalho para troca de experiências, pesquisas, estudos dirigidos, planejamentos coletivos, planejamentos transdisciplinares, oficinas, entre outros momentos de produção de saberes docentes, sempre tendo o professor como partícipe e condutor dos temas que importam a sua realidade e de seus alunos.

Para estudar aqueles que se colocam a tarefa de estudar e ensinar o conhecimento das letras históricas, o professor de história, diálogo o seu processo de formação com Fonseca:

Entendemos que os projetos de formação continuada do professor de História devem considerá-lo como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar. [...] Logo, o que se busca é a superação do individualismo e a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino; é preciso saber ensinar e criar condições concretas para a aprendizagem. (FONSECA, 2012, p. 137)

Assim, a formação deve ser o exercício do estudo, da reflexão sobre a teoria e a prática do docente a fim de construir conhecimentos por meio de sua prática educativa. Essa operação dever munir o profissional de elementos e diálogos com os conhecimentos próprios da sua área e de outras áreas (potencial reconhecido nos professores pedagogos, que, diariamente, estabelecem esse dialogismo entre os conhecimentos) que estão sempre em transformação: novas pesquisas, novos estudos, revisão de antigas (e temporárias) verdades, sempre vislumbrando os saberes e fazeres como vivos e interativos, estimulando, nos professores, a capacidade de análise, a criticidade investigativa, principalmente, no nosso caso, na seara do conhecimento histórico, em que se deve ensinar história como se faz história, através de um método de pesquisa histórica, não no desejo/projeto de formação de pequenos historiadores, mas de entender a crianças para além de espectadores de cidadania, contribuindo para a formação de cidadãos.

2.3 A escola, o conhecimento histórico e o processo de letramento nas series iniciais

Vou aprender a ler

*Pra ensinar os meus camaradas!*⁴⁶

A partir do que vivenciamos enquanto professor da escola, especificamente, na escola pública, que sabemos das limitações diárias que são impostas aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: escolas estruturalmente problemáticas, salas de aulas inadequadas, bibliotecas sem livros, sem quadras de esportes, tudo isso é importante pontuar pois, “[...] como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (TARDIF, 2014, p. 116). Contudo, mesmo tendo o entendimento de que essas limitações não são definidoras da ação educativa, é necessário que professores e alunos tenham acesso aos bens disponibilizados para o chamado seu bem-estar, o que configura uma postura política e cidadã tendo com horizonte a melhoria das condições de trabalho, da atividade intelectual no processo da aprendizagem.

Na escola Municipal Gerardo Milton de Sá, como uma escola de uma rede pública, passa por todos os dilemas (quase naturalizados) na educação em nosso país, reflexo da distância estabelecida entre a burocracia governamental e o cotidiano da escola e aqui pontuo os problemas estruturais de uma sociedade desigual, principalmente, quando penso sobre as bases materiais das famílias de nossos alunos vivem, experiências de vida que influencia de maneira objetiva no processo ensino aprendizagem de suas crianças, mesmo com todos os esforços dispensados por aqueles que fazem a escola em superar esses obstáculos.

A organização da matriz curricular da escola é construída em conformidade com os documentos municipais (Expectativas de Aprendizagem e Orientações Pedagógicas 2019) expedidos, junto à portaria de matrícula, ao final de cada ano letivo, pela Secretaria municipal. O documento vem embasado pelas legislações nacionais, estaduais e municipais e propõe

A Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME) acredita que é importante definir com clareza esta base comum em forma de aprendizagens esperadas para cada ano do ensino fundamental, pois configuram direitos de acesso dos alunos ao conteúdo definido como básico para o sistema escolar nacional. Estas expectativas devem ser norteadoras do currículo a ser definido pela escola e, claro,

⁴⁶ Trecho da música Música: Yá yá massemba Autor: MENDES. Roberto & CAPINAM. Disco: Brasileirinho, Cantora: Maria Bethânia.

das avaliações escolares e avaliações externas à escola. Nosso intento é compartilhá-las aqui neste espaço. (FORTALEZA, 2018)

Como o que também norteia e ratifica as Orientações Pedagógicas 2019.

Essas orientações nortearão as unidades escolares quanto à organização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, devendo estar centradas no objetivo de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficiente voltado para as possibilidades, interesses e competências socioemocionais dos estudantes, permitindo-os ser protagonistas na construção do seu conhecimento para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, o documento traz informações importantes da Rede, tais como: objetivos gerais para o Ensino Fundamental, documentos norteadores para o ensino, componentes curriculares, planejamentos pedagógicos, sistemática de avaliação, organização escolar, projetos e eventos escolares, documentos de acompanhamento pedagógico, dentre outros. (FORTALEZA, 2018)

Nesses documentos, foi percebida a orientação em manter o foco nas “avaliações escolares e avaliações externas à escola” como da “organização das atividades pedagógicas”, nos oferecendo pistas sobre como funciona no cotidiano das escolas acerca do tratamento às disciplinas que não configuram as matrizes das avaliações externas. E, conseqüentemente, onde os programas de formação continuada para os professores são direcionados.

O documento diz que a distribuição do horário semanal de aulas através dos componentes curriculares é apenas para efeito de organização didática, e o ensino de história é associado diretamente com o ensino da geografia, assim percebemos ao observar as aulas que não existe uma divisão (ou pelo menos uma definição das categorias de análises epistemológicas) quando se trabalha ou planeja as aulas e seus conteúdos programáticos, na mesma medida que não existe um dialogo entre as disciplina ditas afins, “segundo a SME, nós professores pedagogos, tenho que ver história, geografia e ciências durante duas horas aulas semanais” relatou o Professor 4. Os conhecimentos chamados de “humanas” são conjugados, tendo em vista que é o(a) mesmo(a) professor(a) que trabalha essas disciplinas a saber, do 1º e 2º Anos: Língua Portuguesa (8h/a); História (1h/a); Geografia (1h/a); Arte (1h/a); Ensino Religioso (1h/a); Educação Física/Recreação (2h/a) e do 3º ao 5º Ano: Língua Portuguesa (6h/a); História (2h/a); Geografia (2h/a); Arte (1h/a); Ensino Religioso (1h/a); Educação Física/Recreação (2h/a), chamado de Professor Maior Carga Horária.

Além dessa organização, os professores escolhem o livro didático via PNLD⁴⁷. Em agosto de 2018⁴⁸, deu-se início a escolha do livro didático pelos professores do Programa

⁴⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi criado pelo Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985. O Programa é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de

Nacional do Livro Didático 2019, quando os diretores das escolas participantes registraram as coleções escolhidas pelos professores. Foi selecionada dentre 14 coleções voltadas para o ensino de história pelos os professores da GMS, os livros da coleção Conectados – História do historiador Alfredo Boulos Júnior.

O processo de escolha do livro didático é muito importante nas políticas educacionais centralizadas pelo Ministério da Educação - MEC, que, pelo gigantismo em números de livros ou pelo montante de investimento no mundo editorial, mas o Programa Nacional do Livro Didático é substancialmente importante para a escola, por ser, muitas vezes, o único e mais sofisticado instrumento de pesquisa e consulta para os alunos e para professores.

O livro escolhido na escola é um dos mais prestigiados pelo público docente, em sua apresentação se coloca em diálogo com uma perspectiva interdisciplinar, na abordagem do processo da alfabetização, do letramento e de multiletramentos⁴⁹, como foco das séries iniciais do ensino fundamental, isto é, a contribuição do ensino de história na formação de leitores/escritores, em consonância com o que orienta a nova BNCC.

É corroborada pelo autor a perspectiva de que as ações de ler e escrever nesse momento da aprendizagem são compromissos de todas as áreas do conhecimento e avança ao discutir os conceitos de alfabetização/letramento para explicar a coleção, o que acredito ser importante essa abordagem, pois, se o livro é um norte importante na aula, na medida em que a aula é entendida como um espaço/momento múltiplo em que diferentes narrativas estão em disputa e constituem/produzem significados/significação, pois,

Em geral, pressupõe-se que a leitura é assunto do professor de português, mas se aceitamos a perspectiva do estudo do letramento, **este não é o caso**, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita. (KLEIMAN e MORAES, *apud* AZEVEDO, 2011, p. 52) (grifo meu)

educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle.

Acesso em: 11 de mar. 2020

⁴⁸ Conforme Informe nº 31/2018 – COARE/FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>. Acessado em 11 mar. 2020.

⁴⁹ Discutimos o conceito de multiletramentos a partir da discussão de Rojo (2010) ao historicizar sua construção a partir do início dos anos 80, no Grupo de Nova Londres, que apontara para “duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.”

Assim, me debrucei sobre os indícios produzidos a partir desse trabalho na compreensão de como a centralidade nas práticas de oralidade, de leitura e de escrita dão base à construção do conhecimento histórico (produzido, dimensionado e redimensionado por um grupo sócio profissional específico) escolar e vice-versa, isto é, como esse conhecimento se constitui e constitui práticas de letramento desenvolvidas (ou a serem desenvolvidas) pelos professores pedagogos.

2.3.1 Alfabetização ou letramento? Alfabetização e letramento

Alfabetizar é preciso, letrar também é preciso. Fazendo analogia com o poema do poeta português, proponho discutir os termos (alfabetização e letramento) que balizam nosso pensar. O termo (fenômeno) da alfabetização (a ação de saber do alfa e o beta) é recorrente no mundo escolar, mais que isso é a base/meio/fim do processo de escolarização em nossa sociedade e, ressalvo, não somente a importância do processo, mas também, a sua negação que resulta em outro fenômeno; no analfabetismo⁵⁰, que configura-se uma tragédia brasileira persistente, como demonstram os dados do Censo Escolar 2018⁵¹, em que cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes (em idade de processo de alfabetização/letramento) estão fora da escola. Logo, distantes desse processo, apesar dos esforços de governos, professores, ONGs (organizações não governamentais) no acesso e na manutenção desses jovens na escola, negando-lhes o pleno exercício da cidadania.

O processo de alfabetização ocorre, desde a mais tenra idade, ao dar-se início o processo de aprendizado, primeiro no ambiente familiar e se estruturando na escola, a partir dos usos e do desenvolvimento individual da leitura e escrita, da aproximação dos sons,

⁵⁰ A taxa de analfabetismo no Brasil ainda está no patamar de 6,6%, em 2019, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação. A pesquisa demonstra cerca de 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos analfabetos. De acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são pessoas que não são capazes de ler e escrever um bilhete simples. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 16 jun. 2020.

⁵¹ Para aprofundar o tema ver: BRASIL. INEP - Notas Estatísticas Censo Escolar 2018. Brasília, Distrito Federal, Ministério da Educação, Janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020; UNICEF. Relatório Pobreza na infância e na adolescência. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 16 jun. 2020; Relatório/Processo 025.153/2016-1, com acórdão (2775/2017 - Plenário) do Tribunal de Contas da União, para acompanhar as ações do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) descreve a ineficiência “da busca ativa de crianças em idade escolar que ainda se encontram fora da sala de aula.” Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/educacao-infantil-indice-de-busca-ativa-por-aluno-nos-municipios-e-baixo.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

signos e símbolos socialmente construídos, passando à codificação e decodificação da escrita e dos números, permitindo ao indivíduo (nesse caso nosso olhar é sobre a criança, levando em consideração que existem adultos não alfabetizados) aptidão para o desenvolvimento do domínio da linguagem escrita.

São os trabalhos de Soares (1985; 1996; 2004) e de Rojo (2002; 2010) que nortearam o estudo dos conceitos de alfabetização e letramento, como da historicidade desses conceitos/fenômenos proporcionando o entendimento da importância dessa apropriação dos estudos da linguística na medida em que permeiam o exercício diuturno dos professores de todas as áreas do conhecimento na educação básica. Falo em todas as áreas, pois acredito que todos nós, professores, estamos diretamente envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura (das leituras) e da escrita como tarefas indissociáveis da vida escolar e da vida em sociedade. (NEVES, 2011)

Como fala Azevedo (2013), “As questões relativas às práticas de letramento na educação brasileira começaram a despertar o interesse dos pesquisadores no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. É nesse momento que Soares (1985) discorre sobre os conceitos de alfabetização e letramento⁵² em seus trabalhos, mesmo não sendo a primeira a utilizar o termo letramento. Explico: sempre quando ocorrem novos fenômenos, novos objetos e ou novas práticas cria-se a necessidade de nomeá-los, logo, a pesquisadora se antecipa ao explicar o fenômeno antes do conceito ser cunhado, ao discutir ao que chama de “multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetização” ao questionar que

Tem-se tendido, ultimamente, a atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. (SOARES, 1985, p 20)

Sugere, então, que já existiam debates, e discutiam-se dinâmicas de formação e de sentidos para além dos métodos tradicionais de alfabetização, presentes (naquele momento), os quais a pesquisadora chama de tecnologias, e continua na sua elucubração:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto **o processo de seu desenvolvimento**: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o

⁵² O primeiro uso do termo Letramento, datado, ocorre no trabalho de KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Editora Ática, 1986, hipótese defendida por Ângela Kleiman no livro: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas. Mercado das Letras, 1995.

significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir **um significado mais amplo ao processo de alfabetização** seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na característica de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 1985, p 20) (Grifos meus)

É claro, que se estabelece um distanciamento entre o que vem a chamar de “significado demasiado abrangente” para o que define como “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Contudo, não nega ao processo (que ainda não foi nomeado) o aspecto social na nova conceitualização, isto é, da produção de significados da experiência vivida, os quais se fazem em sentidos e formas no tempo-espço sócio-histórico.

Em outro texto, após anos de estudo, Soares (1996) reflete sobre a gênese do conceito de letramento, baseado na tradução inglesa de *literacy*⁵³, como sendo “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, definido letramento como, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Soares (2004) apresenta, agora, com maior distanciamento daquele momento histórico dos anos 80, numa melhor avaliação das implicações sociais e culturais que impunham a urgência de nomear o fenômeno “demasiado abrangente”, informações importantes para entender que ocorria, na verdade, um movimento da linguística em diversos países, quando observa ser

[...] significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (SOARES, 2004, p.6)

Emergem questões da ordem das políticas públicas de educação, que, por vezes, são organizadas com bases de concepções de produção ideológica e ou de mercado, quando entendo que as ações educativas não fogem à órbita das relações de poder e das disputas pelas narrativas que estabelecem/definem quais e como os saberes e conhecimentos são avaliados por organismo internacionais, projetando reflexos no cotidiano da sala de aula. A construção epistêmica de um fenômeno que é constituído num tempo-espço sócio-histórico

⁵³ Para um melhor estudo do tema sobre a etimologia da palavra Literacy, empregada na perspectiva de letramento no mundo anglófilo ver SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

tem implicações que podem ser organizadas desde o seu sentido micro, sala de aula, escola, ao macro: Estado, políticas públicas, currículo, o que remete a atenção às disciplinas de português e matemática no que diz respeito à centralidade de formações continuadas de professores.

Estabeleci esse estudo comparativo dos textos de Soares para o entendimento da historicidade dos conceitos, que é central em nosso trabalho, como da discussão dos conceitos no mundo acadêmico e do entendimento e da vivência no mundo escolar.

Rajo (2001) também situa a discussão sobre os conceitos de alfabetização/letramento, no início dos anos 80, conceitualizando o letramento (ainda pensado na perspectiva do chamado modelo autônomo⁵⁴) “como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Passada quase uma década, a pesquisadora entende que persiste o debate, compreendendo que existe uma diferença entre as percepções entre o que é alfabetização e letramento, quando diz que

[...] temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização [...] pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. (ROJO, 2010, p. 22-23)

Entende-se que existem letramentos “valorizados” como o escolar (alfabetismos) e os não valorizados como aqueles que não são reconhecido como as “culturas/práticas locais letradas”, reflexão que nos faz pensar em letramentos, no plural, isto é, no usos das possíveis linguagens que não se reduzem/prendem à ilustração da letra escrita, numa perspectiva de multimodalidade de linguagens produzindo multiletramentos.

Assim, o processo de letramento fundamentado (na teoria linguística textual, na teoria do discurso e dos gêneros) se constitui a base para o desenvolvimento de nossas crianças no domínio das funções sociais da língua escrita, que envolve a alfabetização e o letramento,

⁵⁴ A estudiosa discorre, no seu texto, sobre as características dos modelos de letramentos, baseados nos estudos de Street (1984) e Kleiman (1995), definidos em autônomo e ideológico. O modelo autônomo se baseia na compreensão de que “o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154), o que, de certa forma, desconsidera a vida social dos sujeitos negando o aspecto sócio-histórico da linguagem. Num outro sentido, temos o letramento visto como ideológico, que considera as práticas da escrita e leitura como “práticas ligadas à cultura e a estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 1995).

numa “indissociabilidade dos termos”, pois fazem parte do mesmo processo, dando conta da perspectiva social da linguagem na qual estou baseando nosso trabalho-diálogo-formação.

3 UM DIÁLOGO, UMA FORMAÇÃO, UM ENCONTRO ENTRE PROFESSORES: ENSINO DE HISTÓRIA COMO EVENTOS DE LETRAMENTO

Entendendo o letramento como o desenvolvimento dos usos competentes da leitura e escrita nas práticas sociais, na medida em que é reconhecida uma pessoa letrada como aquela que sabe se utilizar da leitura e da escrita conforme as suas demandas sociais, logo, de maneira prática, quanto ao produzir e organizar discursos e narrativas, no domínio da interpretação e compreensão de textos e contextos, estabelecço, imediata interface com o ensino de história.

Desta feita, ao se apropriar do conceito de letramento, melhor de letramentos o ensino de história, enquanto produtor de saberes, também produz um conhecimento específico, esse transpassado pelas vivências/linguagens dos sujeitos. Concordo com que o defende Monteiro (2007, p. 235), em suas reflexões sobre os saberes docentes, ao aduzir que

[...] os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que este saber que ensinam é, por sua vez, uma criação da cultura escolar que apresenta marcas dos saberes de referência e de seus criadores [...]

Nesse caminhar reflexivo, penso na ação geradora/mobilizadora dos eventos de letramentos de professores pedagogos (via ensino de história) na construção desses saberes oriundos dos espaços múltiplos do ser professor (da sua vida, de suas reflexões e dos plurais espaços de sua formação). Saberes importantes a serem socializados e redimensionados nos momentos de formação continuada. Monteiro (2010) continua a iluminar nosso caminho de reflexão quando explica a ação docente no campo do ensino da história, numa hibridação com outras epistemes, contudo, partindo no campo da história.

Defendo que, na prática pedagógica, nas aulas de história neste caso, saberes são produzidos em processo que articula conhecimentos oriundos da disciplina específica – a História, tanto no que se refere às diferentes versões e resultados da pesquisa acadêmica como, principalmente, aspectos relacionados à teoria da história - com aqueles dominados e mobilizados pelos professores, pelos alunos e aqueles que circulam na escola e na sociedade de forma mais ampla. (MONTEIRO, 2010, p.485)

Assim, voltamos à pergunta inicial: Como o ensino de história é pensado nas séries iniciais? Essa, certamente, foi a nossa pergunta geradora. Como o ensino de história vai colaborar num momento que nossas crianças estão a se apropriar das leituras?

Partirmos do que orienta a BNCC, para construção da nossa proposta de estudo coletivo e socializado, na medida que

O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. (BRASIL, 2017, p. 401)

Assim, percebo que o ensino de história nessa fase da vida deva possibilitar ao estudante o entendimento do eu, do outro e de “nós”. Reafirmo: o conhecimento histórico deve propiciar uma visão crítica da comunidade em que a criança vive, como também, do entendimento dos objetos que nos cercam, das diferenças, das semelhanças, entendendo uma relação do presente e do passado, nas primeiras apreensões das múltiplas temporalidades.

A ciência histórica, através do ensino da história, leva a criança a produzir dúvidas, logo, remetendo a questionamentos e, assim, abrindo possibilidades de percepções críticas sobre o mundo em que vivem, saindo de zonas de conforto e entendendo que o mundo é baseado no conflito das ideias.

Dessa forma, o ensino de história para as crianças estabelece uma aproximação ou um exercício com operações mentais lógicas de permanências e mudanças, em simultaneidade, e com procedimentos de leitura de diferentes tipos de textos e diversidade de linguagens (escrita, imagética, visual, fotográfica), uma atribuição da história no ambiente escolar, contribuindo para o processo de letramento.

3.1 A oficina

Para dar significado à proposta de formação continuada, ou melhor, para dar uma legitimidade ao que estava propondo, percebi que precisávamos um nome, dar forma e sentido ao processo formativo. Logo, passei a intitular o trabalho como *Oficina de História: um diálogo entre professores*. Assim, entendia que estava, primeiro, eliminando qualquer tipo de hierarquia de conhecimento e saberes, afastando o papel de emissário de verdades de nossa parte, como também possibilitando que os professores, ao elaborar sobre o diálogo, pudes-

sem dar início ao movimento de examinar, sistematizar e reelaborar suas práticas acerca do processo ensino-aprendizagem na interlocução com um outro professor com formação diferente.

Sendo assim, para a construção da oficina, partimos, prioritariamente, de indicações, sugestões, dúvidas e daquilo que pontuamos como “os conceitos mais difíceis/complicados para se trabalhar em sala de aula”⁵⁵ a fim de nortear as reflexões e fundamentações teóricas sobre práticas que constituem o processo de ensino de história nas séries iniciais. Entre os pontos mais recorrentes tanto nas conversas, reuniões de planejamento e nos questionários implementados, os professores definiam: as relações entre o tempo cronológico e o tempo histórico, o trabalho com documentos e ou fontes históricas na sala de aula e as diferenças culturais. Segundo Schnetzler (1996),

três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

A pesquisadora, ao elencar as justificativas para a formação continuada, proporciona a compreensão sistematizada da importância do desse processo formativo, tanto da sua base legal, reconhecida pela legislação vigente (LDB, Plano Nacional de Educação, entre outros) quanto do desejo/projeto de melhoria da prática pedagógica, como superação de dicotomias; teoria x prática, escola x universidade, ensino x pesquisa, professores da educação básica x professores universitários.

Este projeto tem como propósito desenvolver um Programa de Formação Continuada para os professores de História do ensino fundamental, numa perspectiva de Oficina Pedagógica, em que o trabalho se fundamenta no pressuposto da troca de experiências, dos saberes docentes, buscando uma reflexão acerca do ensino de história, em um momento específico, isto é, nos anos iniciais do ensino fundamental, em pleno processo de letramento de nossas crianças.

⁵⁵ Questionário inicial – II Sobre ser Professor e o Ensino de História

Então, está colocada a problemática da pesquisa este trabalho tem como foco primordial a utilização do método da pesquisa histórica a partir do trabalho de análise de documentos e de outras fontes históricas em diálogo com o processo de letramento de nossas crianças, na produção de saberes escolares.

Este Programa de Formação Continuada a ser realizado com os professores que lecionam a disciplina de História na Escola Municipal Professor Gerardo Milton de Sá. Foram elaborados 05 encontros (quinzenalmente), de 05 horas, sendo 03 horas presenciais e 02 horas à distância, totalizando 25 horas de curso-formação.

A proposta é que sejam realizadas oficinas, na própria escola, dentro da carga horária de planejamento semanal do professor-cursista (oficineiro), tendo foco os temas elencados pelos próprios professores como aqueles temas/conceitos de maiores dificuldades na abordagem do ensino de história nesse momento educativo. No final de cada encontro, os professores-cursistas devem retornar às suas salas de aulas, nas semanas seguintes dos encontros, com a tarefa/o desafio de aplicar os conceitos/as práticas frutos das reflexões trabalhados na oficina.

Nesse percurso da proposta pensamos a partir do que foi apontado e das vivências no cotidiano da escola, principalmente, as dificuldades indicadas pelos professores pedagogos, a oficina organizada em cinco encontros, em que elenco cinco temáticas a serem estudadas e refletidas em relação aos fazeres docentes:

1º Encontro	Quem sou eu? Sou o professor: refletindo a construção da identidade docente
2º Encontro	Estudando o conceito de história a partir da história local
3º Encontro	Tempo e temporalidades: a construção do tempo histórico
4º Encontro	As fontes históricas na sala de aula: ensino a partir do método de pesquisa histórica.
5º Encontro	Produção de textos no ensino de história: escrevendo nossa história

3.1.1 Temática- Quem sou eu? Sou o professor: refletindo a construção da identidade docente

Pensar sobre esse tema do trabalho do professor em nossa sociedade é necessário, principalmente, quando passamos por uma urgência diária de ratificação de nossa importância em períodos de negacionismos e retrocessos no que se refere às conquistas sociais e da própria ciência no sentido amplo do significado.

Discorrer das diversas dificuldades que vivenciamos, é quase um mantra que não basta para sermos ouvidos. Infelizmente, não são somente alegrias, planejamento, livros e cafezinhos intermitentes que movimentam as salas de professores, seja pelas dificuldades desde a formação inicial, seja pelas que surgem no decorrer do exercício da profissão, existe um sentimento de insatisfação, por vezes timidamente e em outros momentos coletivamente, expressados quanto à realização profissional.

Observo, vivo, participo dessas conversas nas salas dos professores e nas rodas de conversas realizadas durante os planejamentos coletivos. É repetição repetida de antigos problemas relatados pelos professores, quer aqueles que estão em final ou meio de carreira, e aos no início de carreira, o susto, uma realidade: precárias condições de trabalho, baixos salários, uma pesada carga horária semanal, escassez de materiais didáticos, o comportamento e o desinteresse dos alunos (antenados com um mundo virtual cheio de possibilidades) em aprender, e a inevitável sensação de impotência, de que não é possível fazer muito, somente superada na “satisfação quando toca para o intervalo ou final das aulas que proporciona um sentimento de alívio, talvez imperceptível para eles, porém, claro, para um observador mais atento”. (MELO, 2003, p.181)

Acredito que, por mais negativo que se descortinam as lutas e embates do mundo docente, nunca é tarde para que possamos construir ações positivas, afirmativas e de intervenção para o nosso público alvo, nossos alunos, pois, se nos sentimos, muitas vezes, “no automático”, esse nosso público está lá na sala de aula e percebe, mesmo que seja um observador não tão atento, mas não deixa de ser o grande observador de nossa prática para quem esse é a existência/finalidade.

Reconhecendo todos esses percalços e discutindo sobre eles num perspectiva crítica é que acredito na importância das narrativas desses profissionais, como percebem sua formação inicial, o exercício do ofício, como é o entendimento sobre o processo de formação continuada, as trocas de experiências docentes, a relação (conflituosa ou não) com as estruturas burocráticas do poder/governos, e, principalmente, a sua ação na sala de aula.

Nesse sentido, ao discutir os saberes docentes, foco de nosso primeiro encontro da Oficina, estabeleço um diálogo percebendo que

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28)

Isto é, baseio-me nos estudos produzidos na perspectiva da pesquisa educacional, especialmente, com Freire (2001; 2015), Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2000; 2014) e naqueles que dialogam desse ou com esse lugar de fronteira que é o ensino de história com Freitas (2010), Lima(2013), Oliveira (2003; 2009; 2010), Oliveira e Freitas (2014). Assim, a partir dessas leituras que começamos o exercício da compreensão de si, numa narrativa/escrita (letramentos) do “eu”, de nossa identidade docente e, mais, da ação do professor que trabalha o sentido e a importância de aprender História.

1º ENCONTRO
Quem sou eu? Sou o professor: refletindo sobre construção da identidade docente
OBJETIVO DO ENCONTRO
Discutir a construção do eu-docente, através da trajetória dos professores envolvidos na pesquisa, desde as memórias do mundo acadêmico ao vivido/experimentado em sala de aula.
METODOLOGIA
Usos das narrativas como procedimento de pesquisa e formação permitindo a produção/reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor. (Ibiapina,2008)
ACOLHIDA
CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (O professor) In: Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.
Exaltação de Aninha (O professor)

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.

Sem vós tudo seria baço e a terra escura.

Professor, faze de tua cadeira, a cátedra de um mestre.

Se souberes elevar teu magistério, ele te elevará à magnificência.

Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência, um excelente mestre.

Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?

O professor ou o aluno?

De quem maior responsabilidade na classe, do professor ou do aluno?

Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil entre este e aquele.

Este leciona e vai prestes a outros afazeres.

Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.

O professor tem uma tabela a que se apegas.

O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.

Feliz é o professor que aprende ensinando.

A criatura humana pode ter qualidades e faculdades.

Podemos aperfeiçoar as duas.

A mais importante faculdade de quem ensina é a sua ascendência sobre a classe

Ascendência é uma irradiação magnética, dominadora que se impõe sem palavras ou gestos, sem criar atritos, ordem e aproveitamento.

É uma força sensível que emana da personalidade e a faz querida e respeitada, aceita.

Pode ser consciente, pode ser desenvolvida na escola, no lar, no trabalho e na sociedade.

Um poder condutor sobre o auditório, filhos, dependentes, alunos.

É tranquila e atuante. É um alto comando obscuro e sempre presente. É a marca dos líderes.

A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.

Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe...

1) Apresentação da proposta de formação continuada, seus objetivos, a metodologia do trabalho e do material produzido nos encontros.

2) Apresentação da logística dos encontros (dias e horários a combinar). Proposta de

construção de um caderno individual de anotações de cada professor participante, em que deverão ser organizadas as ideias e o que acharem importante para ser socializados, de modo que esse material será utilizado no final do processo de formação para nossas reflexões coletivas.

3) Utilização da Dinâmica Teia do Conhecimento como atividade lúdica-interativa para a apresentação dos professores-cursistas. É importante saber da história das pessoas, logo, através da dinâmica sugerida, os oficinairos são instigados a falar acerca de suas trajetórias vida/profissionais embalados pela liberdade da memória afetiva numa perspectiva de ego-história⁵⁶. Após as apresentações os professores devem fazer o registro das reflexões no seu caderno de campo/registros. Esses textos serão socializados e analisados ao final dos encontros.

4) Estudo breve sobre a trajetória do ser professor no Brasil desde a Constituição de 1988, e as legislações educacionais advindas posteriormente, LDB, PCNs, DCN e BNCC.

5) Organização dos próximos encontros e suas temáticas como pontos importantes a serem debatidos (conforme identificado no questionário inicial) como de possíveis sugestões de novas problemáticas.

6) **Atividade do Encontro:** Proposta de elaboração de questionário sócio emocional de nossos alunos (proposta modelo no apêndice) a ser aplicados junto aos alunos até o próximo encontro, com a temática “**Quem sou eu?**” de forma que seja possível perceber esse sujeito social de maneiras diferentes.

7) **Avaliação do encontro:** Apresentação da avaliação dos cursistas por meio das mais diversas narrativas textuais.

8) Textos-base da discussão do encontro a serem disponibilizados:

- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2012.

⁵⁶ “Tal proposta de trabalho deve-se ao entendimento, tal como Simões (1995), de que não há como cindir as dimensões pessoal e profissional. A isso se alia a ideia de que o mundo do trabalho contemporâneo tem demandado do profissional uma série de saberes, dentre eles a meta-reflexão: capacidade de rever analiticamente seu percurso pessoal e profissional, para avaliar seu processo de formação, de modo a identificar pontos positivos a reiterar e pontos frágeis a redimensionar.” PESCE, Lucila. A ego-história na formação do profissional de educação a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/025tcf3.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.

• TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17ª Edição. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014 9) Proposta de leitura do texto a seguir no intuito de ser discutido no próximo encontro. • MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. Ensino de história: do geral ao local, relevância e significado. In: História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p.p 96-105. • COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.) Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
<u>Dinâmica</u> Teia do Conhecimento é uma atividade utilizada, geralmente, para apresentações em grupos: uma dinâmica de apresentação pessoal, por isso o nome teia, pois tende ligar os envolvidos para que possam se conhecer e, conseqüentemente, construir uma relação de integração e confiança. A ludicidade é simples de ser feita e utilizamos, apenas, um rolo de barbante. O professor-mediador proporá o posicionamento dos participantes em um círculo, o mesmo amarra uma ponta do barbante na sua mão (se apresenta) e lança o novelo para um participante dando início as apresentações e assim cada um se apresenta e vai lançando para os demais, assim será construída uma teia física e imaginária de apresentações, informações e sentimentos.

3.1.2 Temática- Estudando o conceito de história a partir da história local

Entre os temas caros aos professores que contribuem para minhas reflexões, o conceito de história é, sem dúvida, recorrente. Percebo que, pela dificuldade de o termo história ser ao mesmo tempo, o nome da ciência de referência, o nome dado ao objeto de estudo e a disciplina escolar, questões que se colocam uma dificuldade para o entendimento conceitual.

Já estabelecendo um recorte temporal e conceitual, proponho a discussão sobre o conhecimento histórico, numa perspectiva teórica a partir, do movimento fundado pela revista dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, que instala o que vamos concordar numa revolução documental no campo da pesquisa como da própria relação do historiador com o documento e o objeto de estudo. É a partir daí que entendo a

possibilidade do diálogo entre os campos epistemológicos da ciência história e o ensino histórico escolar e a educação.

Desta feita, é importante para a oficina a apresentação desse quadro mais teórico sobre a história do ensino de história, suas rupturas e permanências, especialmente, a partir dos anos 30 do século XX, no Brasil, isso no intuito de proporcionar reflexões para que o professor pedagogo o perceba como espaço de lutas e embates, como também da sua importância na formação de cidadãos, quer disciplinados e subservientes, projeto de cidadania em tempos autoritários ou críticos e ativos quando na manutenção de uma democracia plena numa sociedade justa.

E, compreendendo que pensar a importância do ensino de história nos anos iniciais, é estar trabalhando com um processo identitário de nossos alunos ainda em formação, como aponta as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2017, ao

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Como também

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

Entre outras competências também importantes, essas, certamente, mobilizam o trabalho em discutir os conhecimentos e saberes envolvidos no ambiente de sala de aula, por serem pressupostos que norteiam o ensino do conhecimento histórico escolar; a valorização da construção de conhecimentos produzidos por sujeitos no passado, relacionando aquelas experiências a partir das vivências no presente, isto é, “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”. (BRASIL, 2017, p.395)

Nesse mesmo percurso intelectual de refletir sobre os sujeitos, as experiências, a produção de conhecimento, é que a história do local, passa a ser uma proposta concreta para essas percepções conceituais nesse momento quando

Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. (BRASIL, 2017, p. 401)

Assim, o conhecimento da história local, de onde você vive, torna-se mais próximo do aluno/aluna, levando ao que posso chamar de sentimento de apropriação, pois abstrair noções de semelhanças e diferenças em escalas de local, nacional, global, associados à noção do tempo histórico para os nossos alunos torna-se por vezes distante da compreensão prática do seu cotidiano, o que pode dificultar o processo de aprendizagem da relação espaço-tempo, não que isso não seja possível ir do macro para o micro ou vice-versa. Contudo, volto a insistir na possibilidade de partir do que está mais próximo, a fim de tornar mais compreensível, pois, segundo Bourdin,

[...] é na escala local, na do bairro, da cidade ou da microrregião que alguns problemas da vida diária podem ser regulados, por exemplo, os que se referem à organização dos serviços públicos. A solidariedade e a sociabilidade podem se desenvolver dentro de redes muito dispersas, mas são muitas vezes mais fáceis de criar quando se a póiam na vizinhança. Enfim, o quadro local pode servir para se organizarem grupos muito unidos, ou coalizões para a ação. (BOURDIN, 2001, p. 13 *apud* MELO, 2015, p. 42)

Afirmativa que colabora para a defesa do trabalho da história local nos anos iniciais, principalmente quando delimitamos a formação para os professores das séries iniciais a partir dos elementos norteadores específicos apontados na BNCC para essa clientela

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas **o objetivo primordial** é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se **a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade**, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.

Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar **a diversidade** dos povos e culturas e suas formas de organização. **A noção de cidadania**, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (BRASIL, 2017, p. 402) (grifo meu)

Nesse sentido, a partir do estudo da história local, nossos alunos/alunas possuem mobilizar inúmeros conceitos (do eu, do outro, comunidade, sociedade, coletividade, diversidade, cidadania) e articular que o seu lugar de vivências está em comunicação com outros contextos em diferentes escalas sociais, políticas e geográficas e que, por vezes, as questões, os problemas, as lutas diárias desse lugar também são compartilhadas por outros sujeitos, e que existem, realidades plurais a serem comparadas, problematizadas e transformadas.

2º ENCONTRO		
Estudando o conceito de História a partir da História local		
OBJETIVO DO ENCONTRO:		
Entender o conceito de história como a ciência que estuda as experiências humanas no tempo, partindo do estudo da história local, enquanto uma escala de compreensão mais próxima de nossos alunos-crianças, como também ferramenta para um diálogo como diferentes temas, campos e abordagens da ciência numa perspectiva interdisciplinar.		
METODOLOGIA		
Trabalho com a partir da música e os conceitos que podemos explorar (pesquisa/passado/vestígios/fontes) e o debate a partir da percepção dos professores acerca do estudo da história local como instrumento metodológico para a formação de identidades e da valorização do patrimônio material e imaterial da comunidade onde a escola está inserida.		
ACOLHIDA		
Música: Futuros amantes ⁵⁷ – Chico Buarque de Hollanda (1993)		
Música: Futuros amantes ⁵⁸		Fragmentos de cartas,
Letra: Chico Buarque	E quem sabe, então	poemas
Intérprete: Chico Buarque	O Rio será	Mentiras, retratos
Não se afobe, não	Alguma cidade submersa	Vestígios de estranha
Que nada é pra já	Os escafandristas virão	civilização

⁵⁷ Durante a graduação, em uma aula de Teoria da História, início dos anos 2000 – o professor Dr. Frederico de Castro Neves, professor do departamento de História – Universidade Federal do Ceará, propôs ouvirmos a música Futuros amantes e perceber as relações que poderíamos estabelecer com o conhecimento histórico e a relação com as fontes históricas. Desde então, o trabalho com as músicas e suas potencialidades se fazem presentes em minhas aulas, pois entendo que a linguagem musical tanto quanto a poética proporcionam outras e diferentes formas de olhar, de expressar e de sentir sobre temas, problemas, questões, fatos e ações.

⁵⁸ CHICO BUARQUE. **Futuros amantes**. Rio de Janeiro: Marola Edições Musicais Ltda, 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hXnCOLau1U>. Acesso em 19 de junho de 2020.

O amor não tem pressa Ele pode esperar em silêncio Num fundo de armário Na posta-restante Milênios, milênios no ar	Explorar sua casa Seu quarto, suas coisas Sua alma, desvãos Sábios em vão Tentarão decifrar O eco de antigas palavras	Não se afobe, não Que nada é pra já Amores serão sempre amáveis Futuros amantes, quiçá Se amarão sem saber Com o amor que eu um dia Deixei pra você
1) Compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula que foram planejadas no último encontro. Propostas de Questionamentos: Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano de um(a) docente no ensino fundamental I? Como ocorreu a aplicação do questionário identitário dos alunos? Como os alunos falam de si? Após ser realizado o questionário, propomos uma produção textual para os alunos? 2) Uma primeira atividade sobre a temática do 2º Encontro seria pensar o ensino de história partindo da concepção de história local que os professores têm. Desta feita, propor que os professores percebem o entendimento que os alunos têm sobre a sua comunidade, a sua cidade, seu lugar social. 3) Após troca de experiências sobre as apreensões que os professores têm sobre o que seria essa história local, é importante um estudo teórico, baseado autores, que discutem o ensino de história e a história local (disponibilizados no encontro anterior) enquanto saberes importantes na formação identitária dos alunos. 4) Avaliação do encontro: Apresentação da avaliação dos cursistas por meio das mais diversas narrativas textuais. 5) Proposta de leitura dos textos a serem discutidos no próximo encontro: • PROST, Antoine. Os tempos da História. In: PROST, Antonie. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P. 95 – 114. • FORNECK, Mara Betina. Ensino de História, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e		

Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

3.1.3 Temática – Tempo e temporalidades: a construção do tempo histórico

O objetivo dessa temática é a discussão das questões relacionadas ao conceito de tempo e temporalidades que perpassam a sala de aula e sua importância para a compreensão dos processos históricos, questões essas que, muitas vezes, estão confusas para os professores pedagogos que trabalham esses conceitos, pois, enquanto professor que lecionam a disciplina de história também usam a categoria do tempo (histórico) como o recurso didático para a construção de representações sobre as sociedades do passado, percebido na fala dos professores “[...] eu tenho dificuldade de explicar para os meninos o antes e o depois de Cristo, os algarismos romanos, eu me confundo todo, e o livro já vai do modo de vida no campo para os índios no Brasil, aí fica mais difícil”⁵⁹.

Percebemos que, na própria fala do professor, as apreensões de tempo histórico e tempo cronológico estão confusas e não desconsidero uma certa dificuldade nessas apropriações; explicar e compreender as multiplicidades de concepções do tempo, não é fácil para os não iniciados, estabelecer abstrações para nossos alunos em idades que ainda estão desenvolvendo construções cognitivas complexas é um trabalho importante, difícil e faz parte desse do processo de desnaturalização daquilo que é convencionalmente pensado como dado da natureza; o dia, as horas, o passado, o presente e um futuro.

Aproximando ao ofício do historiador que estuda o tempo, tornando-o objeto e ferramenta para sua pesquisa, o professor também deve refletir sobre essa categoria de análise do conhecimento histórico, entendendo o tempo histórico para além de sua linearidade clássica, etapista, mas dando conta dos movimentos de homens e mulheres nas suas dimensões (do tempo) provocando assim suas rupturas, permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades.

A formação dos professores de História na educação básica, infelizmente, ainda continua pautada no modelo tradicional do quadripartite europeu, está posto na mais importante tecnologia de sala de aula – o livro didático - que mesmo nas séries iniciais ainda

⁵⁹ Professor 4 - Fichas de anotações de campo – Outubro de 2019

remontam o tempo dividido em épocas, na mesma cadência das sirenes entre as aulas e o intervalo escolar. A problemática fica mais clara quando as discussões sobre a superação desse tipo de marcação do tempo histórico não chega aos nossos colegas docentes que tem formação generalista, isto é, dando continuidade à reprodução da compreensão do tempo marcado, linear e evolutivo para os alunos, o que reflete pouco e nenhum sentido em suas vidas. A intenção, aqui, então, não é promover reflexões sobre os aspectos da formação inicial no campo da pedagogia, mas entender que a formação continuada deve articular a discussão teórico-metodológica do campo do conhecimento histórico ao ensino de história escolar.

Assim sendo, subverte-se o conceito de tempo na perspectiva ocidental (um passado imutável), das sociedades modernas, pois, se entendemos que a narrativa da história não é um dado natural, não se configurando como uma verdade única, como se desejava as escolas historiográficas tradicionais, até o início do século XX, sua categoria de análise temporal também não o é (FORNECK, 2017). Nesse sentido, a perspectiva do tempo é mediada pelas vivências dos sujeitos sociais e históricos, no presente, a partir do presente, que estabelece conexões com as experiências e as expectativas, provocando, assim, temporalidades diferentes e simultâneas, com permanências e rupturas, avanços e retrocessos.

Na discussão da oficina é importante trazer para o diálogo o trabalho de Prost (2012) acerca desses tempos na história, para a compreensão das diversas formas das dimensões temporais. Como, também, para que se perceba que o conceito de tempo é historizado, isto é, está relacionado ao período no qual ocorre seu entendimento; sofreu alterações, transformações conforme os sujeitos também vão modificando seu modo de viver, suas relações sócias, econômicas e culturais.

3º ENCONTRO
Tempo e temporalidades: a construção do tempo histórico
OBJETIVO DO ENCONTRO
Compreender que apesar do nosso cotidiano está pautado numa cronologia, naturalizada em horas, dias, meses, a perspectiva do tempo histórico é baseada na construção coletiva de sentido/significado, isto é, produto da experiência humana.
METODOLOGIA
Roda de conversa que tem como foco o entendimento sobre o tempo experienciado pelos professores cursistas.

ACOLHIDA		
Oração ao tempo – Maria Bethânia		
Música: Oração do Tempo (tempo, Tempo, Tempo) ⁶⁰ Letra: Caetano Veloso Intérprete: Maria Bethânia	Tempo tempo tempo tempo Que sejas ainda mais vivo No som do meu estribilho Tempo tempo tempo tempo Ouve bem o que eu te digo Tempo tempo tempo tempo Peço-te o prazer legítimo E o movimento preciso Tempo tempo tempo tempo Quando o tempo for propício Tempo tempo tempo tempo De modo que o meu espírito Ganhe um brilho definitivo Tempo tempo tempo tempo E eu espalhe benefícios Tempo tempo tempo tempo O que usaremos pra isso Fica guardado em sigilo Tempo tempo tempo tempo	Apenas contigo e comigo Tempo tempo tempo tempo E quando eu tiver saído Para fora do teu círculo Tempo tempo tempo tempo Não serei nem terás sido Tempo tempo tempo tempo Ainda assim acredito Ser possível reunirmo-nos Tempo tempo tempo tempo Num outro nível de vínculo Tempo tempo tempo tempo Portanto peço-te aquilo E te ofereço elogios Tempo tempo tempo tempo Nas rimas do meu estilo Tempo tempo tempo tempo
1) Análise da música e sua referência a dimensão temporal. Que tempo é esse: senhor ou compositor de destinos? 2) Refletir sobre as concepções de tempo dos professores pedagogos que ensinam a disciplina de história nas series iniciais do ensino. 3) Apresentar de algumas das ideias de Prost para que sejam pensadas e discutidas no grupo. 4) Atividade: Cada um receberá um novo grupo de imagens (sobre a cidade) que tem por objetivo perceber que há formas diferentes de viver o tempo, e que a periodização nem é		

⁶⁰ Maria Bethania. **Tempo, tempo, tempo, tempo**. São Paulo. Biscoito Fino. 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zGG5YIGcVHA> Acesso em: 19 jun. 2020.

igual para todos.

5) Apresentar o Filme: **O Curioso Caso de Benjamin Button**. No intuito de se entender percepções/construções de outras temporalidades.

6) Planejamento de atividades que possam ser aplicadas com as turmas dos professores participantes, de forma a pensar o Tempo Histórico.

Construção de uma linha do tempo com fatos marcantes:

- de vida dos professores
- da vida profissional dos professores
- dos eventos históricos relevantes nos últimos 100 anos

O intuito aqui é demonstrar as construções individuais e coletivas e suas relações e implicações na vida vivida, entendendo como se dão as mudanças e as permanências, mensurando a evolução histórica tendo como observação a criação dos calendários, dos relógios, da marcação do tempo cronológico e do tempo histórico. Compreensão que a construção de linhas do tempo com fins didáticos deve analisar algumas noções de construção da dimensão temporal e espacial, como produtos de classificações, organizações e seleções.

7) **Avaliação do encontro:** Apresentação da avaliação dos cursistas por meio das mais diversas narrativas textuais

8) Proposta de leitura dos textos a serem discutidos no próximo encontro.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Capítulo II – Usos didáticos de documentos)
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro, FGV, 2019.

3.1.4 Temática - As fontes históricas na sala de aula: ensino a partir do método de pesquisa histórica.

O trabalho sobre as fontes históricas é essencial para a produção do conhecimento histórico e, entendo, que é muito importante para o ensino de história significativo e, certamente, muito produtivo no processo de letramento de nossos alunos.

Como já pontuado no texto, anteriormente, foi em 1929, com a fundação da Revista do Annales, que o entendimento sobre o que seria documento/fonte histórica é modificado, isto é, temos nesse momento um redimensionamento da concepção do documento, o que foi chamado de revolução documental: com o entendimento que o passado não seria mais recuperado em sua plenitude e que o conhecimento sobre o passado partia dos problemas no presente, como nos explica Jacques Le Goff :

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicação de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, Jaques. 1990, p. 28)

A proximidade da história com outras áreas do conhecimento humano, numa interdisciplinaridade (antropologia/etnografia/economia/sociologia), principalmente, a partir da superação do domínio do documento oficial e escrito e o redimensionamento do trabalho do historiador, não mais preso ao posto de selecionador de documentos, neutro, imparcial, representante de uma isenção própria da perspectiva tradicional da história positivista, produziu também uma nova concepção de história: uma nova história.

A possibilidade dos usos de inúmeros tipos de documentos, também resultou em um novo método de fazer a pesquisa no campo da história, logo, um novo tipo de estudioso/pesquisador do conhecimento histórico se desenvolve. O historiador agora passa a fazer as perguntas, motivadas por seus interesses, suas vivências, seus problemas para aquilo que elege como documento, desse conceito ampliado de documento, que não mais fala por si, sobre um pedestal para uma observação asséptica do historiador, pois o documento agora é entendido como produto da ação humana no tempo.

Sendo assim, como utilizar as diversas fontes para que o aluno possa pensar historicamente sua realidade? Como estabelecer o entendimento com os nossos alunos do ensino fundamental que os documentos são produzidos pelos sujeitos sociais, isto é, são produtos da cultura material e imaterial das sociedades no passado e no presente? São questões iniciais para o trabalho com as fontes em sala de aula.

É consenso entre os professores de história que o uso do livro didático, essencial no mundo escolar, agora é importante entender que o uso de fontes em sala de aula é profícuo como nos relata várias estudiosas (FONSECA, 2003, 2009, 2012; SCHMIDT; CAINELLI, 2004; BITTENCOURT, 1998, 2009; ALBERTI, 2019), na medida em que apresenta às novas

gerações de professores (e, conseqüentemente, aos seus alunos) a complexidade da construção do conhecimento histórico tirando do documento o caráter de prova, estabelecendo outra noção de verdade histórica utilizada pelo senso comum; imutável, absoluta, e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.

Aproximar os alunos ao trabalho do professor/historiador, do fazer historiográfico, permite que aos educandos mobilizar saberes da curiosidade, dos vestígios, das informações não explícitas, das várias possibilidades de leituras, próprios da pesquisa histórica, assim, fazendo-os compreender que o documento não nasce em outras temporalidades com o destino de ser documento, reafirmo, é produto da ação humana ou reflete as ações humanas em sociedade, e por isso, pode tornar-se pela ação do pesquisador/problematizador um documento histórico.

Nós, professores, podemos nos utilizar desse trabalho, devemos, apresentando a historicidade dos conceitos, das ações humanas, das transformações das sociedades, dos movimentos políticos, econômicos, assim gerando perguntas e problemas a serem discutidos e analisados. Reflexão e análise são ações prioritárias no trabalho com as fontes históricas em sala de aula, são o mote do percurso da pesquisa e da autonomia dos estudantes, colaborando para a compreensão da produção do conhecimento histórico e as relações entre as dimensões temporais do presente e do passado das sociedades humanas.

4º ENCONTRO		
As fontes históricas na sala de aula: ensino a partir do método de pesquisa histórica		
OBJETIVO DO ENCONTRO		
Possibilitar a percepção que como se constitui o conhecimento histórico de maneira prática a partir de um método de pesquisa e ao tratamento a cada tipo de fonte documental.		
METODOLOGIA		
Encontro tem como base a perspectiva focal onde partimos de perguntas chaves sobre o documento apresentado e mobilizando as indagações/respostas dos professores-cursistas (oficineiros).		
ACOLHIDA		
Fotografia		
Música: Fotografia ⁶¹	As cores, figuras, motivos	Que eu fui feliz
Letra: Leoni/Leo Jaime	O sol passando sobre os	
Intérprete: Leoni		

⁶¹ Leoni. **Fotografia**. Álbum: Você Sabe O Que Eu Quero Dizer. São Paulo. Selo: Atração. 2020.

Hoje o mar faz onda feito criança No balanço calmo a gente descansa Nessas horas dorme longe a lembrança De ser feliz Quando a tarde toma a gen- te nos braços Sopra um vento que dissol- ve o cansaço É o avesso do esforço que eu faço Pra ser feliz O que vai ficar na fotogra- fia São os laços invisíveis que havia amigos	Histórias, bebidas, sorrisos E afeto em frente ao mar Quando as sombras vão fi- cando compridas Enchendo a casa de silêncio e preguiça Nessas horas é que Deus deixa pistas Pra eu ser feliz E quando o dia não passar de um retrato Colorindo de saudade o meu quarto Só aí vou ter certeza de fato	O que vai ficar na fotogra- fia São os laços invisíveis que havia As cores, figuras, motivos O sol passando sobre os amigos Histórias, bebidas, sorrisos E afeto em frente ao mar
Produção de uma fotografia individual (self) e uma fotografia de um outro oficineiro. (Atividade para levar ao entendimento que existem possibilidades de produção de um produ- to que necessariamente não é fonte histórica)		
1) Uso da Fotografia como recurso documental - Imagens sobre a cidade de Fortaleza e sobre o Antônio Bezerra. 2) Discutir as imagens de Fortaleza antiga associando com os textos propostos para a leitura, no intuito de identificar uma linguagem própria para abordagem da fotografia como documento de reflexão histórica. 3) Realizar uma reflexão sobre a identificação do documento: a) Que o produziu? b) Quando? Onde foi produzido? c) Onde se encontra? Como foi o acesso a esse documento?		

São informações básicas para o tratamento inicial com um documento, num segundo momento deixar claro para os professores que existem os questionamentos sobre a intencionalidade do e sobre o documento:

- a) Quem o produziu? Para quê? Para quem?
- b) Como foi produzido o documento?
- c) Por que foi preservado?

Adverte-nos Alberti (2019): “o fato de ele ter sido produzido e de ser preservado é resultado de ações, voluntárias ou involuntárias, de indivíduos ou grupos que objetivaram e objetivam construir e fixar determinadas imagens de si e de outros”. Isto é, o documento tem uma historicidade, ele também é um “sobrevivente” da ação do tempo e de inúmeras intencionalidades. Por isso é importante perscrutá-lo para entendê-lo.

4) Apresentação da diversidade de fontes históricas que podem ser trabalhadas, como o trabalho diferente no tratamento de cada documento levando em consideração os questionamentos do ponto 3. Alertando que as fontes devam, também na sala de aula, receber tratamento adequado, de acordo com sua natureza.

5) Objetivo possibilitar o reconhecimento da noção de documento histórico, trazendo aos docentes questionamentos dos usos e funções que ele possa assumir em determinadas sociedades e temporalidades, permitindo reflexões e análises acerca das conexões da dimensão temporal (passado-presente) junto ao seu lugar social.

6) **Avaliação do encontro:** Apresentação da avaliação dos cursistas por meio das mais diversas narrativas textuais.

7) Proposta de leitura dos textos a serem discutidos no próximo encontro:

- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História – Metodologia de Ensino de História**. Curitiba, Base Editorial, 2012.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. São Paulo. USP. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006.

3.1.5 Temática – Produção de textos no ensino de história: escrevendo nossa história

O trabalho pedagógico e historiográfico com os diversos tipos de linguagens é uma prática essencial para a sala de aula; textos literários, iconografias, filmes, pinturas, charges, poesias, enfim, vários produtos oriundos da riqueza cultural das sociedades, referenciais do modo de viver, de ser das pessoas, dos valores, costumes, visões de mundo que podem ser problematizados e analisados a luz de um método de pesquisa que privilegia o caráter investigativo dos sujeitos sociais envolvidos no processo de produção de conhecimento acerca de si, dos outros e das sociedades atuais e de outrora.

Desta feita, a escola e, especialmente, a sala de aula, é um local da produção do que vamos nomear de uma historiografia escolar, isto é, uma produção de textos escolares tendo como base o conhecimento da história a partir da produção de textos, os cadernos de história que podem se utilizar das mais possíveis linguagens para a compreensão dos conteúdos elencados pelo currículo escolar.

A produção de material didático se apresenta como um importante instrumento para produção de conhecimento, pois parte de uma situação problema concreta que surge da relação professor-aluno e o ensino de história, o que pode dinamizar e facilitar o ensino-aprendizagem de conteúdos e conceitos em sala de aula. É importante ressaltar que a produção de material didático em si não impossibilita uma aula “conteudista” (pautada na explicação oral), pois não é o material que diz como serão organizadas as aulas e o processo de produção de textos, mas sim o conhecimento teórico, didático e metodológico do professor, mais uma vez são os fazeres com os saberes que definem essa historiografia escolar.

Não proponho a superação ou descarte dos livros didáticos tradicionais, mas proponho uma produção autoral, tendo como base a história do lugar social onde a escola está localizada e onde o aluno vive e se socializa. Esse tipo de produção estabelece para os professores a possibilidade de negociação com o aluno, de construir um estudo mais próximo de como se produz conhecimento histórico, aproximando o aluno da análise de fontes, dos questionamentos acerca de problemas cotidianos, como também, sobre as mudanças e as permanências desse dia a dia, da elaboração de textos de como as crianças estudantes entendem a relação do hoje com o passado, como vivem e organizam o tempo.

5º ENCONTRO
Produção de textos no ensino de história: escrevendo nossa história
OBJETIVO DO ENCONTRO
Compreender o professor como um pesquisador de seu próprio trabalho, e que as trocas de experiências docentes são importantes para a melhoria do processo de letramento de nossas crianças, que o ensino de história contribui para a formação argumentativa, crítica e investigativa tanto para os professores quanto para os alunos.
METODOLOGIA
Roda de conversa sobre as narrativas docentes e produção textual coletiva de todo o processo dos encontros da oficina.
ACOLHIDA
“Verdades da Profissão de Professor Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (Paulo Freire)
1) A partir do texto de Freire estabelecer a discussão com os textos encaminhados no encontro anterior: o fazer do ensino de história em diálogo com o processo de letramento. a) Escrever o que? b) Para quem escrever? c) Um escritor-historiador ou um historiador-escritor? 2) Entender o papel do Caderno de Anotações de História – Caderno de História. (Um Caderno-livro produzido por mim (professor/aluno) no cotidiano, não necessariamente

um caderno de atividades, mas de anotações, de organização da pesquisa, de produção de imagens, de mapas, das análises sobre os assuntos e das inquietações, dúvidas)

3) Socialização do que cada professor fez o seu Caderno de História, e pensando como podemos fazer essa produção em sala de aula.

4) Avaliação da Oficina (na perspectiva de entender/compreender que esse foi o nosso caminho apontado para um ensino de história significativo, pleno de sentido para a formação da cidadania é o diálogo e a troca de experiências entre docentes).

5) Confecção de um mural com as produções avaliativas dos professores cursistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o cotidiano da escola é uma tarefa das mais difíceis, quer pelos diversos projetos e pelas diversas narrativas em embates; os diferentes projetos pedagógicos, abordagens epistemológicas diversas, currículos ainda sendo construídos e outros negados, projetos de poder/governos que se querem perpetuar nos ditames da coisa pública e de seu financiamento. Essa escola moderna, por vezes, sufocada de projetos pensados nas Secretarias de Educação, de esportes no final de semana, de aulas de campo, de olimpíadas nacionais e internacionais, de aulas no contraturno, de reuniões de pais e mestres, de reuniões de conselho, de grêmio, de laboratórios, enfim, essa escola que, muitas vezes, supre o que outras áreas sociais, culturais e econômicas não dão conta, sempre está em prontidão. E quem está nessa ponta de lança? Os professores.

Historicamente, nosso ofício, ser professor, foi pensado entre o diletantismo e o sacerdócio, principalmente, com a herança jesuítica, no início da colonização e evangelização das terras onde aportaram os europeus (LERCHE, 2002). O caráter vocacional faz parte de um imaginário coletivo, onde o trabalho dos professores é percebido enquanto missão, o olhar sobre a profissão ainda acumula mesmo com todos os discursos destoantes, esses mitos e vícios (CERRI, 2013).

Em nossos dias, ser professor, é um ato de coragem e, mais que nunca, um ato político, mas se fazer professor de história, está mais inquietante, porem necessário, beirando quase ao indiciamento popular, pois nunca falamos tanto em história, nunca pensamos tanto sobre os caminhos que trilhamos para chegar onde estamos (presente), somos os que detêm a perigosa prerrogativa da narrativa sobre o passado, somos aqueles que tem por ofício lembrar o que muitos esquecem naturalmente ou por necessidade. Pois, a base de um mundo desigual e de excluídos que o conhecimento se torna uma arma, contra ou a favor da exclusão, depende de nós sociabilizarmos essa riqueza do saber.

Assim sendo, toda a construção desse trabalho teve dois norteamentos prioritários: o ensino de história, lugar de onde falo, de onde exerço meu trabalho, e lugar é o que se refere ao processo de letramento de nossas crianças, dois saberes necessários para se acessar essa desejada formação cidadã. Então, é a partir desse chão fértil que nasce o diálogo entre os atores sociais encarregados dessas duas ações; professores pedagogos, melhor, professores pedagogos que lecionam história e professores de história, profissionais que trabalham na educação básica.

O olhar lançado sobre esses profissionais que trabalham múltiplas possibilidades de letramentos dentro do mundo escolar, é ao mesmo tempo um olhar que lanço sobre a minha prática como professor das séries finais e de ensino médio, o desejo sempre foi e continua a ser um diálogo entre professores, de mesma importância, com saberes a serem compartilhados, e não hierarquizados, tendo como finalidade a existência de uma escola plural e democrática que atenda de forma potente suas crianças e jovens.

Digo, ao fomentar práticas e conhecimentos produzidos no ambiente de uma formação continuada, vivenciada no chão da escola, a partir da elaboração universidade-escola, com propõe o ProfHistória “[...] à exigência de reflexão sobre o ensino escolar, considerando seus saberes e práticas, bem como a relação com a disciplina de referência.”⁶² orientação pela qual dar-se início o processo: como ou em que momento o professor da educação básica, se entende (ou passa a se entender) professor-pesquisador? Estar na escola, vivê-la, experienciá-la, compreender sua lógica e sua organização e permanecer (embalado por problemáticas, inquietações e perguntas próprias do seu fazer, do seu lugar social). D esta feita voltar à universidade, constitui/reconstitui um arcabouço de leituras, de compreensões, e não somente trilhar o caminho de volta, mas estabelecer uma ponte entre os dois espaços de produção de saberes, esse foi o meu caminhar nesses quase dois anos e meio.

Assim, mais que nunca acredito/defendo a importância de uma educação (Escola e a Universidade) pública, gratuita, laica, um lugar de cultivo da diversidade, da pluralidade de ideias, da liberdade de expressão e pensamento, pelos quais estabeleçam as pontes e também os limites entre as relações humanas, mediados por professores que mobilizam valores que são compreendidos e aprendidos por seus alunos na formação dessa cidadania. Entrar em contato com o universo do ensino nas séries iniciais, me proporcionou um novo olhar sobre a escola e sobre os professores que a constituem, da ludicidade necessária, da paciência no processo de alfabetização, da importância que é esse processo de decodificação de signos para as crianças que vai desde o traçado de retas e curvas até a associação de sons e signos. E com esse novo olhar um novo compromisso, embalados pela orientação freireana dessa pedagogia do encontro e de leitura de mundo que antecede o conhecimento das letras.

Entretanto, apesar de tantos elementos positivos nesse encontro, passei por dificuldade, e falar em dificuldades em nossos dias é o que o senso comum vem chamando de

⁶² Apresentação do Programa PPGEH – Programa de Pós-Graduação Em Ensino De História - Rede Nacional, Centro de Ciências Humanas, Letras E Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=9395. Acesso em: 15 jul. 20019

novo normal, a formação antes de ser pensada como uma proposta a ser implementada, seria desenvolvida no ano de 2019, no segundo semestre, logo após a qualificação do trabalho de pesquisa, contudo, a mudança de professores de turmas, os horários incompatíveis entre os planejamentos dos professores (participantes da oficina) e, ainda os meus também não eram coincidentes, entendendo que a mudança de horários de aula e ou planejamento não é viabilizado após o início do ano letivo.

Desde o início de 2020, o mundo vem passando por uma dramática experiência coletiva em que os sentimentos de impotência, desânimo e medo dominam mentes e corações: uma pandemia⁶³ de proporções mundiais, que para além de milhares de vítimas, instaurando o isolamento social como modo vida operante, situação que impõe a instituição escolar a necessidade urgente de se reinventar, como também, a necessidade de nova relação dos professores com seus alunos, e desses como a forma de construção dos saberes escolares via mundo virtual.

Contudo, sei que, mesmo diante de um presente em suspensão, todo o processo que me propôs a analisar e compreender, relacionando o ensino de história, o método de pesquisa, o processo de letramento e a formação continuada de professores pedagogos, revelou-se uma experiência ímpar de um professor com quase vinte anos de magistério, trabalhando, diariamente, o conhecimento histórico (manhã, tarde e noite), na perspectiva de uma formação cidadã. E o que resulta essa experiência do indivíduo comum na amplitude desse percurso de encontros, embates e diálogos? Para mim de maneira mais clara, nada mais é, que a ação de validar uma transformação do processo ensino-aprendizagem pela pesquisa, requalificando, capacitando e valorizando o compromisso social-histórico dos professores com seu público imediato, seus alunos, e consequentemente, com toda comunidade escolar, reconhecendo o ofício daqueles que, diuturnamente, trabalham em prol da educação básica dos jovens deste país.

⁶³ Doença respiratória aguda (COVID-19) causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro, FGV, 2019.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** - Águas de Lindóia – São Paulo. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, 2007. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/pagina02.htm>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento**. 2011. 216p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BARCA, Isabel. **Os jovens portugueses**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectiva da educação histórica**. Inijuí: Editora Unijuí, 2009.
- BARROSO, João. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional**. Formação e situações de trabalho. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BERNARDO, Susana B. R. **O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes**. Dissertação (Mestrado em História e Ensino). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas -1917-1930**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e o ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB / Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **PNLD 2019: História** – guia de livros didáticos – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/SFB, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_historia.pdf. Acesso em 9 de fev. 2019.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História – Metodologia de Ensino de História**. Curitiba, Base Editorial, 2012.

CABRINI, C. et al. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Educar; Curitiba, Especial, p. 57-72. Editora UFPR: Curitiba, 2006.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: o desafio de ensino História ao ensino Fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectiva da educação histórica**. Injuí: Editora Unijuí. 2009

CASTRO, Amélia Rodrigues de. A licenciatura no Brasil. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 50, nº 100, p. 627-658. Jun. 1974.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Pedagógicas para 2020**. Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Secretaria da Educação do Estado do Ceará: Fortaleza, 2019

CERRI, Luís Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. In: **Revista história, histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio ai saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de cinquenta anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá**. Seaculum, Revista de História [16]; João Pessoa. p.147-160. Jan/Jun. 2007.

DAMASCENO, José. As cidades da juventude em Fortaleza. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, nº 53, p. 215-242. Jun. 2007.

FELDMANN, Maria Graziela (Org.). **Formação de Professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. **A Formação do profissional de História e a Realidade do Ensino**. Caderno CEDES. Licenciatura. nº 8. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Belo Horizonte, Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Papirus: São Paulo, 2012.

FORNECK, Mara Betina. **Ensino de História, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/Rs**. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza**. (Org.) TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Expectativas de Aprendizagem 1ª a 5ª Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. São Paulo. Maio/Agosto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História** (Anos Iniciais). São Cristóvão: Ed. UFS, 2010.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-64.

KLEIMAN, Angela B; SIGNORINI, Inês. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. São Paulo. USP. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**. Curitiba. Editora da UFPR n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf Acesso em: 16 de jul. 2020.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes**. (Garanhuns-Pernambuco). 2013. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & ensino**, Londrina, v. 9, pp. 37-62, Out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. In: DALBEN, A. DINIZ, J. LEAL, L. SANTOS, L. (org). **Coleção didática e prática de ensino. Convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história e escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NEVES, Iara C. Bitencourt. **Ler e Escrever**. Compromisso de todas as áreas. 9º ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2011.

NEVES, Joana. **História local e construção da identidade social**. Sæculum–Revista de História, n. 3, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato e outros (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de história. In: **História Revista**. Goiânia, v. 14, n.1, p. 193-202, Jan/Jun. 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **A História nas salas de aula brasileiras**. In: História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino; v. 21), p. 9-28. 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **A formação do profissional de história na contemporaneidade**. Mousion (UniLasalle), v. 19, p 109-125. 2014.

OLIVEIRA, Sandra R. F. **Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: Freitas, M. T. A. & Costa, S. R. (Orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs) . **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de jul. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, pp 13-33, 2010

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da Alfabetização**. São Paulo, Cad. Pesq., nº 52, p. 19-24, Fev. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, nº. 13, jan/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O INÍCIO DO DIÁLOGO**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA****QUESTIONÁRIO INICIAL****I. O DOCENTE**

1. Nome: _____

2. Sexo: masculino () feminino ()

3. Idade: _____

4. Estado civil

() solteiro

() casado

() divorciado

() viúvo

() outro

5. Você tem filhos? () sim () não Quantos? _____

Idades _____

6. Assinale abaixo o item que corresponde ao local de seu nascimento

() área rural _____

() cidade do interior: _____

() capital: _____

7. Profissão do pai (mesmo se falecido): _____

8. Profissão da mãe (mesmo se falecida): _____

9. Escolaridade do pai:

() ensino fundamental incompleto

() ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto

() ensino médio concluído

() ensino superior incompleto

() ensino superior completo

() pós graduação:

Especialização incompleta () Especialização completa ()

Mestrado incompleto () Mestrado completo ()

Doutorado incompleto () Doutorado completo ()

10. Escolaridade da mãe:

- ☐ ensino fundamental incompleto
☐ ensino fundamental completo
☐ ensino médio incompleto
☐ ensino médio concluído
☐ ensino superior incompleto
☐ ensino superior completo
☐ pós graduação

Especialização incompleta ☐ Especialização completa ☐
 Mestrado incompleto ☐ Mestrado completo ☐
 Doutorado incompleto ☐ Doutorado completo ☐

11. Em qual escola **você** cursou o ensino fundamental:

- ☐ escola pública municipal: _____
☐ escola pública estadual: _____
☐ escola particular: _____
☐ supletivo: _____

12. Qual o tipo de ensino médio você cursou:

- ☐ Ensino Médio (2º grau)
☐ Ensino Médio (Magistério ou Normal Médio)
☐ Ensino Médio (Profissionalizante)
☐ Supletivo

13. Em qual escola você cursou o ensino médio:

- ☐ escola pública estadual: _____
☐ colégio particular: _____
☐ escola técnica profissional: _____
☐ supletivo: _____

14. Ano de início/término do Ensino Médio: _____ a _____

15. Você cursou ou cursa Ensino Superior: ☐ sim ☐ não

Ano início _____ Ano final _____

16. O curso foi/é realizado: ☐ Presencial ou ☐ à Distância

17. Em qual faculdade você cursou/cursa:

- ☐ Faculdade privada: _____
☐ Faculdade pública: _____

18. Sua graduação é:

- () Licenciatura; qual(is)? _____
 () Licenciatura e bacharelado; qual(is)? _____
 () Bacharelado; qual(is)? _____

19. Possui pós-graduação? () sim () não

Ano início _____ Ano final _____

20. Qual o curso (pós-graduação) e onde foi realizado?

II. Sobre ser Professor e o Ensino de História

1. Você leciona há quanto tempo?

2. Quanto tempo ensina nessa escola?

3. Há quanto tempo leciona a disciplina de história?

4. Relate como se tornou professor(a).

5. Como você constrói o currículo da disciplina história?

- a) () semana pedagógica
 b) () nas reuniões pedagógicas
 c) () nos planejamentos
 d) () reproduz o sumário do livro

6. Classifique sua identificação com a disciplina história?

- a) () gosto muito de história
 b) () não gosto de lecionar história mas acredito ser importante
 c) () não gosto de lecionar história
 d) () sou indiferente

7. Como você organiza suas aulas? Como são os planejamentos de aulas?

8. Qual o livro didático adotado? Descreva como é a utilização do livro didático?

9. O que você acha importante ensinar em História para os alunos da(s) série(s) em que você trabalha? Pode explicar?

10. Como são as formações continuadas em ensino de história fornecidas pela secretaria da educação do município?

11. Quais os conceitos mais difíceis/complicados para se trabalhar em sala de aula?

a) () tempo cronológico

b) () tempo histórico

c) () cidadania

d) () História

e) () fontes históricas

f) () memória

g) () passado

h) () outros _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-EMOCIONAL DISCENTE⁶⁴

Vamos conversar? Quero saber sobre você.

Eu sou o professor (a)

Muito prazer em te conhecer!!!

Tudo bem?

1. Como é o seu nome?

2. Tua idade?

3. Qual o nome dos teus pais?

4. Você mora com seus pais?

() sim () não E com quem você mora?

5. Onde você mora? Quantas pessoas moram na tua casa? Me fala....

6. Teus pais trabalham onde?

7. Os seus pais (ou responsáveis) estudaram até quando? Vai lá pergunta a eles, aí você marca um X:

Família:		Família:	
☐	Ensino fundamental incompleto	☐	Ensino fundamental incompleto
☐	Ensino fundamental completo	☐	Ensino fundamental completo
☐	Ensino médio incompleto	☐	Ensino médio incompleto
☐	Ensino médio completo	☐	Ensino médio completo
☐	Superior incompleto	☐	Superior incompleto
☐	Superior completo	☐	Superior completo

⁶⁴ Esse questionário é um modelo base para ser discutido durante a oficina, levando em consideração a importância da experiência dos professores que tem liberdade para a modificação do modelo proposto. O modelo tende a entender quem é o nosso aluno, onde está inserido, como é formada sua família e seu lugar social. O levantamento desses dados também pode nos fornecer vestígios sobre a relação com a escola e as áreas do conhecimento trabalhadas com esses alunos.



8. O que você sabe fazer muito bem?

9. Você gosta de ler?

	Gosto muito de ler
	Gosto de ler
	Leio às vezes
	Somente leio quando a professora pede
	Não gosto de ler

10. O que você gosta mais de estudar? Por que?

11. O que você gosta da escola e o que não gosta?

Gosto de

Não de

12. Com quem você conversa quando tem um problema? Como esta pessoa te ajuda?

13. O que você gosta de fazer para se divertir?

14. Com o que você se preocupa?

15. O que você gostaria que seus pais soubessem a seu respeito? O que você gostaria que seus amigos e colegas de classe soubessem a seu respeito?

16. Fala ai quais os preferidos: Filme? Banda musical? Comida? Cor? Animal?

17. O que você não gosta?

18. O que te faz feliz?

19. Você quer escrever sobre algo que não perguntei e que você acha importante?

APÊNDICE C – HISTÓRIA E LINGUAGENS

FILME

Ficha técnica: O Curioso Caso de Benjamin Button

É um filme de drama estadunidense lançado em 2008, baseado em um conto homônimo, de 1921, pelo escritor F. Scott Fitzgerald, que faz a narrativa da história da vida de um homem que, com o passar dos anos, vai se rejuvenescendo, ao contrário de sua amada, que envelhece normalmente. O filme foi dirigido por David Fincher e escrito por Eric Roth, lançado em 25 de dezembro de 2008 nos Estados Unidos pela Paramount Pictures e internacionalmente pela Warner Bros. Estrelado por Brad Pitt e Cate Blanchett, o filme foi aclamado pela crítica especializada, recebendo várias indicações ao Oscar.

Problematização

Antes de qualquer proposta sobre as reflexões que o filme deva proporcionar sobre o tempo histórico e cronológico, sobre as temporalidades, isto é, das experiências humanas no tempo, é necessário lembrar aos professores, que ao utilizar um filme para abordar uma temática, devemos compreender que o filme é uma produção de seu tempo, com interesses artísticos e da grande indústria cinematográfica, principalmente, por isso é importante uma pesquisa sobre a produção do filme. Nesse caso o filme O curioso caso de Benjamim Button como já falado é uma releitura de um clássico da literatura de língua inglesa, publicado em 1922, onde o conto narra a história de Benjamin Button, que nasce velho e, conforme os anos vão passando, começa a rejuvenescer até simplesmente não existir mais. A narrativa é em parte cômica e em parte melancólica.

1. Assistir o filme, coletivamente, no intuito de tentar perceber as especificidades da percepção do tempo cronológico e do tempo histórico permeado das vivências humanas. (Atentar para o tipo de narrativa, as fontes e a memória)
2. Como seria a utilização de um filme, enquanto recurso pedagógico e fonte histórica em sala de aula? Proposta: transformar as reflexões em qualquer gênero textual*.

FONTE FICHA TÉCNICA: WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. Disponível:<
https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Curious_Case_of_Benjamin_Button> Acesso em 12 de junho 2020.

* Os gêneros textuais podem ser compreendidos como as diferentes formas de linguagem empregadas nos textos, configurando-se como manifestações socialmente reconhecidas que procuram alcançar intenções comunicativas semelhantes, exercendo funções sociais específicas. Os gêneros textuais são inúmeros e cada um deles possui o seu próprio estilo de escrita e de estrutura, a saber: Conto de fadas; Fábula; Carta pessoal; Lenda; Poema; Narrativa de ficção científica; Romance; Conto; Relato; Diário; Autobiografia; Notícia; Biografia; Relato histórico; texto de opinião; Ensaio; Resenhas críticas; Seminário; Relatório científico; Receita culinária, entre outros.