



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

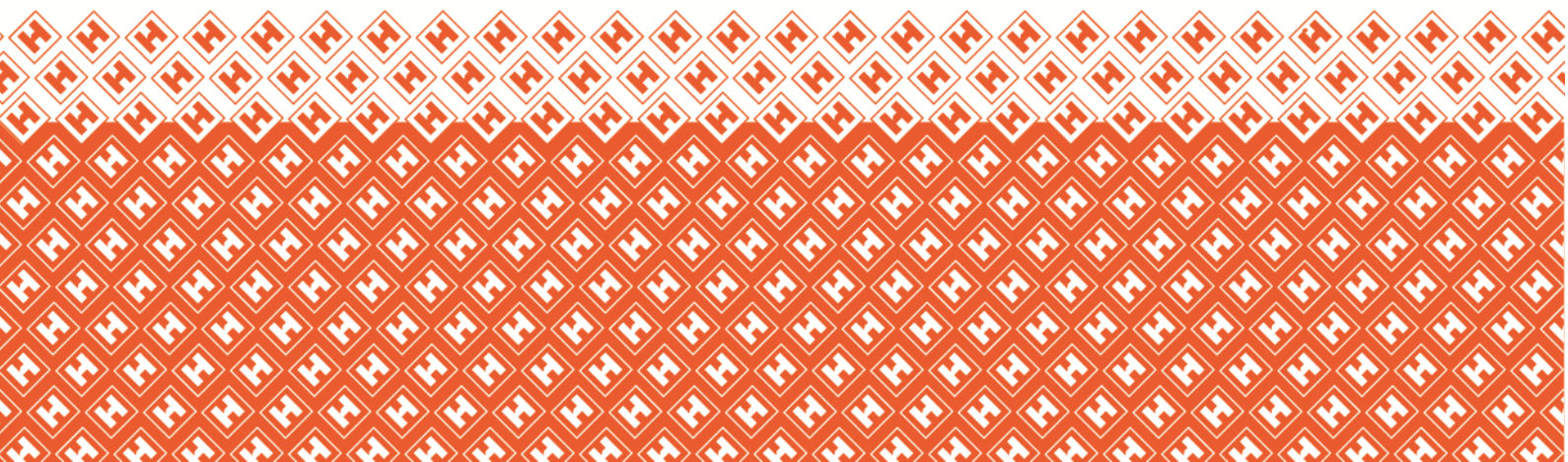
---

ALINE GARCIA NAVARRO

**Discutindo e problematizando as  
narrativas de três gerações de docentes  
de História.**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Agosto / 2016



**ALINE GARCIA NAVARRO**

**Discutindo e problematizando as narrativas de três gerações de docentes de História.**

Trabalho apresentado como requisito parcial/final para aprovação na prova de Qualificação do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob orientação do Prof. Dr.<sup>a</sup> Derocina Alves Campos Sosa

**RIO GRANDE-RS  
2016**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação ao meu marido 'Júlio', pelo apoio incondicional e constante incentivo.

Dedico também aos meus pais, 'Cândida' e 'Jesus' e todos familiares que sempre torceram por mim. Sem seu apoio, este trabalho não teria se realizado.

A eles meu muito, muito obrigada!!!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus colegas do Mestrado ProfHistória ‘Julio’, ‘Rogério’, ‘Amanda’ e ‘Janete’, que durante todo o curso foram amigos, incentivadores, doaram seu tempo e sua paciência, tenho certeza que foram fundamentais para que este trabalho fosse possível.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> ‘Derocina Campos Sosa’, pela orientação em minha pesquisa, sempre de forma solícita e incentivadora.

Agradeço aos professores do Mestrado que foram compreensíveis comigo, primeiro quando estava gestante e depois com meu bebe pequeno.

Agradeço a minha sogra ‘Mara’, por ficar com meu filho pequeno para que eu pudesse me dedicar a pesquisa.

Agradeço minha amiga ‘Diana’, por ficar algumas tardes com o ‘Miguel’ nos corredores da FURG enquanto eu estudava.

Agradeço aos professores que doaram seu tempo, contaram suas histórias e permitiram que essa pesquisa fosse possível.

*A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita.  
Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo que toca, pode e deve  
fornecer informações sobre eles.*

*Marc Bloch.*

**ALINE GARCIA NAVARRO**

**Discutindo e problematizando as narrativas de três gerações de docentes de História.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), oferecido ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em História.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA.....</b>	<b>12</b>
<b>DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>12</b>
1.1 A HISTÓRIA ORAL: VERTENTES TEMÁTICAS X DESAFIOS.....	17
1.2 O OLHAR DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: FASES DA ESCOLA PÚBLICA .....	20
<b>CAPÍTULO II - TEÓRICOS-CONCEITUAIS: CONSTRUCTOS DAS GERAÇÕES.</b>	<b>24</b>
2.1 A Introdução da História Oral e a Formação Docente .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.2 MUDANÇAS CURRICULARES: OS DISCURSOS DOS PCNS .....	27
<b>2.2.1 Caracterização das Modalidades de Ensino: Fundamental e Médio .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 O Ensino da História no dia-a-dia do professor: a importância dos relatos .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>37</b>
<b>NARRATIVAS DE DOCENTES DE TRÊS GERAÇÕES .....</b>	<b>37</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES.....	38
<b>3.1.1 Narrativas dos docentes da primeira geração: pelo menos 25 anos de atuação.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.2 Narrativas dos docentes da segunda geração: pelo menos 10 anos de atuação.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1.3 Narrativas dos docentes da terceira geração: pelo menos 5 anos de atuação.....</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>67</b>

## RESUMO

O trabalho se apresenta como uma oportunidade de realizar um estudo das narrativas e das práticas de professores de História de escolas públicas, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente. Sabe-se que relatos, narrativas e/ou testemunhos revelam a singularidade dos sujeitos, desta forma este estudo estrutura-se sob a questão: até que ponto se diferenciam as percepções dos professores (de três gerações distintas) sobre as transformações do ensino da História? A resposta a questão elencada oportuniza a formação de uma coletânea de relatos de grupos distintos de professores de Histórias, investigando sua percepção sobre o avanço do processo de ensino-aprendizagem na área, bem como sua capacidade de adaptação as mudanças, de forma que se apresenta como uma contribuição a qualificação dos processos de formação de professores de História. Assim sendo tem-se por objetivo geral realizar um estudo das narrativas e das práticas dos professores de História de escolas públicas, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente em tempos distintos, e por objetivos específicos analisar o contexto histórico de professores de três gerações distintas; investigar a percepção dos professores de História frente aos quesitos de formação docente e sua relação com o exercício da profissão; relacionar as alterações nos quesitos de formação docente às demandas sociais; apontar as possíveis alterações nas práticas de ensino de História ocorridas em função da demanda por inovação; analisar a influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino. O estudo alcançou 3 professores de cada geração, caracterizando-se como estudo de corte, com subsidio bibliográfico, descritivo-exploratório, qualitativo. Foi feita análise de conteúdo, constituindo-se uma pesquisa narrativa, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos e testemunhos. Conclui-se que a subjetividade dos docentes diferencia-se tanto em consideração ao contexto em que esta situada a escola de atuação profissional, quanto em função das gerações. Os profissionais da primeira geração transmitem sentimentos antagônicos ao relatarem sua história, de onde começa com a realização que com o tempo transforma-se em frustração, um dos fatores principais que as levam a este sentir, são a sobrecarga horária e o déficit na formação, ou incapacidade de acompanhar as inovações. A segunda geração percebe maior dificuldade, em geral, com o processo de inclusão que requer metodologias múltiplas, adequações ao fator surpresa; confronto com um dia-a-dia repleto de desafios; já a terceira geração se encontra em um contexto onde as experiências são temporais, em situação de risco e vulnerabilidade devido à violência nas escolas, o avanço das tecnologias e a formação apontam a necessidade de serem trabalhadas melhores as questões comportamentais. Conforme docentes, educar é um processo dinâmico vivo, que não apresenta receita; a experiência não esta necessariamente para o tempo de atuação, de forma que relatos do passado podem até contribuir para compreensão do futuro, percebe-se através destes a influência das políticas, da economia sobre a gestão escolar, mas frente a subjetividade dos alunos, e a realidade local não servem para resolução de problemas do dia-a-dia.

**Palavras-chave:** Profissão docente. Singularidades dos sujeitos. Práticas dos Professores.



## ABSTRACT

The work is presented as an opportunity to conduct a study of narrative and of public school history teachers practices, to promote a discussion that takes into account the various aspects that make up the teaching profession. It is known that reports, narratives and / or testimonies reveal the uniqueness of the subject, so this study is structured under the question: to what extent are different perceptions of teachers (three different generations) on the history of education changes ? The answer to question elencada gives opportunity the formation of a collection of reports from different groups Stories of teachers, investigating their perception of the progress of the teaching-learning process in the area and their ability to adapt to change, so that it presents as a contribution to the qualification of processes of training history teachers. So has the general objective to conduct a study of the narratives and practices of the history of public school teachers, to promote a discussion that takes into account the various aspects that make up the teaching profession at different times, and specific objectives analyze the historical context of three different generations teachers; investigate the perception of history teachers face the questions of teacher training and its relationship to the profession; relate the changes in teacher training questions to social demands; point out the possible changes in history teaching practices that have occurred due to the demand for innovation; analyze the influence of political and social changes to the quality of education. The study reached 3 teachers from each generation, characterized as sectional study with subsidy bibliographic, descriptive, exploratory, qualitative. Content analysis was made, constituting a narrative research including biographies, life stories, autobiographies, oral reports, statements and testimonies. It is concluded that the subjectivity of teachers differs both into account the context in which is situated the school of professional activity, as a function of generations. Professional first generation transmit antagonistic feelings in reporting their story, which begins with the realization that over time turns into frustration, one of the main factors that lead to this feeling are the time burden and the deficit in training, or inability to keep up with innovations. The second generation realizes greater difficulty, in general, with the inclusion process that requires multiple methodologies, adjustments to the surprise factor; confrontation with a day-to-day full of challenges; now the third generation is in a context where experiences are temporary, at-risk and vulnerable due to violence in schools, the advancement of technology and training point to the need to be worked best behavioral issues. As teachers, education is a dynamic living process, which has no income; the experience is not necessarily for the time of work, so that past reports may even contribute to understanding of the future, it can be seen through these the influence of political, economy on the school management, but across the subjectivity of students, and the local reality are not suitable for problem solving day-to-day.

**Keywords:** teaching profession. Singularities of subjects. Teachers' practices.

## INTRODUÇÃO

O trabalho se apresenta como uma oportunidade de realizar um estudo das narrativas e das práticas de professores de História de escola pública, de três gerações distintas, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente.

É a partir das falas, dos sentimentos, das experiências dos professores pesquisados que se procura entender melhor como o universo de ensino destes professores são por eles contemplados; como sentem e acompanham as transformações educacionais e sociais. Acredita-se que esse tipo de pesquisa auxilie na reflexão sobre ações, enriqueça a compreensão dos aspectos que norteiam especificamente o professor da disciplina de História, e ajude os pesquisadores a terem um entendimento mais profundo e real da prática de ensino de História em um cenário altamente transparente, dinâmico e globalizado que requer constantes reflexões e inovações. Um cenário onde se percebe que a prática de ensino tal como um produto pode tornar-se obsoleta, arcaica se não houver acompanhamento das transformações dos processos de ensino e aprendizagem que, portanto, se designam evolução e devem ser acompanhadas de atitude, do contrário se entende normal que resultem em evasão escolar.

No exposto apresenta-se por objetivo geral realizar um estudo das narrativas e das práticas dos professores de História de escolas públicas, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente em tempos distintos, e específicos: analisar o contexto histórico de professores de três gerações distintas; investigar a percepção dos professores de História frente aos quesitos de formação docente e sua relação com o exercício da profissão; relacionar as alterações nos quesitos de formação docente às demandas sociais; apontar as possíveis alterações nas práticas de ensino de História ocorridas em função da demanda por inovação; analisar a influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino.

Espera-se que este trabalho possa servir como suporte para um melhor entendimento das questões que permeiam a profissão docente e que possa suscitar novas discussões que propiciem uma maior consciência a respeito dos processos de constituição tanto do campo educacional quanto do profissional docente. Vários fatores me despertaram para a vontade de buscar compreender como ocorriam os processos de formação a 25 anos e que modificações foram percebidas nos períodos de 10 e 5 anos.

Assim, o estudo emerge da vontade de entender as dificuldades colocadas pelos professores no ambiente de trabalho em tempos distintos. Observo ainda por proposta dessa dissertação, refletir e problematizar as contribuições que narrativas e relatos podem proporcionar para o enriquecimento do ensino e da aprendizagem em História, neste sentido o trabalho caracteriza-se como estudo de corte, com subsidio bibliográfico, descritivo-exploratório, qualitativo. Foi feita análise de conteúdo, constituindo-se uma pesquisa narrativa, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos e testemunhos.

Os professores selecionados para participar deste trabalho, se constituem de três grupos de professores (de História) de gerações distintas; o primeiro é constituído por educadores que atuam a pelo menos 25 anos, o segundo a pelo menos 10 anos e o terceiro grupo até 5 anos – todos professores de escola pública . O recorte temporal importa para uma efetiva investigação sobre, como estão sendo vivenciadas as transformações (na sociedade, nos aspectos educacionais) pelos professores de História e, sobretudo viabiliza uma comparação de pensares e iniciativas o quê contribui a uma qualificação eficaz do ensino.

Sabe-se que relatos, narrativas e/ou testemunhos revelam a singularidade dos sujeitos, assim sendo, este estudo estrutura-se sob a questão: até que ponto se diferenciam as percepções dos professores (de três gerações distintas) sobre as transformações do ensino da História? Investigando sua percepção sobre o avanço do processo de ensino-aprendizagem na área, bem como sua capacidade de adaptação as mudanças, de forma que se apresenta como uma contribuição a qualificação dos processos de formação de professores de História.

O confronto de sentimentos e percepções das três gerações deixou claro às divergências e prioridades entre estas, na primeira geração os docentes por suas falas demonstram um misto de sentimentos, centrados mais nas experiências vividas em sala de aula, não conseguem destacar os acontecimentos específicos da legislação ou das políticas educacionais frente a estes sentimentos consegue-se perceber que os desafios da geração estão focados na frustração por fatores tão mais direcionados a alma do docente do que a profissão em si. A evolução derrubou sonhos e para as demais gerações tratou de facilitar o trabalho docente.

A metodologia da História Oral, aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo, mas de forma profunda, ao que considera-se que os sentimentos podem mistificar a verdade. O conhecimento das experiências de um e de outro sujeito, apenas sugerem conforto, o dia-a-dia de cada professor e o enfrentamento de cada realidade detêm uma subjetividade uma particularidade expressiva.

## **CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DA HISTÓRIA**

De acordo com Ferreira (1998) a metodologia da história oral surgiu nos anos 50, na Europa Ocidental, e nos Estados Unidos da América - EUA, tendo sido utilizada para a compreensão de movimentos sociais, primeiramente deu sentido a voz de excluídos e, até então marginalizados.

Entretanto registra-se que somente entre os anos de 1974 e 1975, a história oral foi introduzida no Brasil, para cobertura de diversas perspectivas, ainda que em 1964 tenha vigorado a prática da história do tempo presente que assemelha-se a mesma; da mesma forma ela é denominada em algumas obras como história social (FERREIRA, 2004).

Como registra estudos da autora supracitada, a história oral, foi considerada disciplina no Brasil, mais especificadamente na Fundação Getúlio Vargas, RJ, em 1975 no curso de Ciências Sociais, cobrindo a história referente a povos, comunidades distintas e também locais (história do Rio de Janeiro), foi quando imediatamente considerou-se uma ferramenta válida para troca de experiência e informações entre pesquisadores, o que resultou na criação da Associação de História Oral (FERREIRA, 2004).

Conforme estudos de Ferreira, Fernandes e Alberti (2000) com a criação da Associação Internacional de História Oral ou *International Oral History Association – Gotemburg Suécia* - IOHA, no ano de 1976, registra-se a abertura de espaços de debates e o exercício da democracia no contexto do trabalho ou das produções científicas e inclusive oportunizando a introdução da Ásia, África e da América Latina nestes debates.

De acordo com os autores, em 1998, ocorre então um dos primeiros congressos voltados ao discurso sobre história oral, onde se consolida o método para conhecimento histórico de questões agrárias, étnicas onde “os contrastes urbanos e a situação dos meninos de rua; as comunidades indígenas, o extrativismo e a problemática Amazônica; novas manifestações religiosas; as ditaduras militares e o problema dos desaparecidos políticos [...] e outros” (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000, p. 14).

A História oral, trata-se de um método introduzido por especialistas norte-americanos e mexicanos (no ano de 1974), através de cursos de especialização, ministrados especificamente no Estado do Rio de Janeiro, na Fundação Getúlio Vargas que priorizava investigar temas de interesse local, e em paralelo, criar uma associação de história oral disseminando assim uma corrente de pesquisa com uma característica marcante, ser constituída, ou um resultado de relatos e experiências vividas pelos professores até então

estimulados a um estudo sistêmico, com conteúdos programados (que se repetiam de geração em geração) que não levavam em conta as questões da realidade, desconexo com a realidade dos sujeitos (FERREIRA, 1998).

As iniciativas da introdução da prática de História Oral primeiramente aparentavam-se como frustradas, sendo que “Até o começo dos anos 90 [...] a história oral não merecia figurar nos currículos dos cursos universitários, implicava pouca reflexão e não constava das programações de seminários e simpósios” (FERREIRA, 1998, p.2), mas aproximadamente após 20 anos, ou seja, por meados de 1995, foram observadas como tendo um saldo positivo, contudo serem considerados longe do esperado.

Como referem estudos de Navarro (2014), o processo de aceitação da prática metodológica denominada história oral, no Brasil, está estreitamente ligada ao processo de democratização do país. A valorização da memória, observada na prática das narrativas, credenciou valor inestimável a pesquisa e viabilizou a qualificação dos cursos de formação de professores, tomando cunho multidisciplinar, atingindo todas as áreas.

Conforme estudos de Ferreira (1998), Aragão, Timm & Kreutzer (2003) e Hass (2012), a história oral é compreendida como História Social, ou História Cultural, e tem um momento da história em que se confunde com a também denominada história do tempo presente (inclusive aponta-se como descendente desta), e para estes estudos há concordância de que a História Oral, muitas vezes é tomada por método ou técnica de pesquisa, mas também já é encontrada em universidades como uma disciplina a parte.

Ferreira (2002) aponta grandes transformações na historiografia, onde a objetividade dá lugar a subjetividade. Muito embora diante de ideias contrárias onde à história oral em um tempo é preferida e em outro, desqualificada, frente à oposição, prevalece e toma cunho científico dando um novo sentido as narrativas, transformando-se em via de qualificação de processos de ensino-aprendizagem. Segundo a autora na antiguidade clássica o método é preferencialmente usado, considerado confiável e eficaz, contudo na metade do Século XIX, desponta como um método falho e duvidoso, e só no Século XX, é novamente reconhecido.

Concordando com Ferreira (2002), Chartier (2006) aponta as transformações, decorrentes do método, em tempos sofrendo resistência, em outros sendo tratado como indiferença e, frente às possibilidades de fraudes, ou corrupção da verdade ela é deixada de lado como um método falho, contudo é na introdução da inclusão que a história oral recupera a sua importância, muito embora seja utilizada (por os observadores, professores, tutores e demais pesquisadores) para registro dos avanços dos alunos especiais.

De acordo com estudos de Ferreira (2002, p.3), a resistência à prática da metodologia história oral, deu-se frente à necessidade de romper paradigmas passados, onde a história só poderia ser escrita por sujeitos qualificados, formados, instruídos para tal, pois até então era essencial “[...] descrever por meio de documentos as sociedades passadas e suas metamorfoses. O documento e sua crítica eram assim essenciais para distinguir a história científica da história literária [...], ou seja, os profissionais dos ensaístas”.

Conforme a autora supracitada a história oral, ou a memória foi valorizada primeiramente na França, no enfoque há, contudo um quesito, a metodologia era voltada para o estudo das memórias coletivas onde se acentuava a importância da cultura popular, que engloba comportamentos e preferências de uma coletividade. No exposto a história compreende uma essência política, ou seria uma intenção política, onde conhecer a memória da coletividade seria o mesmo que conhecer o que, ou como pensa o eleitor, suas preferências (FERREIRA, 2002).

Neste sentido, ocorre um despertar para as relações existentes entre a história e a memória, e conseqüentemente entre passado e presente, o que aponta distinções entre relato histórico e o discurso da memória e das recordações que perduravam no cenário da época. No exposto compreende-se uma busca pelo conhecimento do tipo racional, com bases em análise crítica dos relatos dos sujeitos que vivenciaram o passado, onde também contribuía o pensamento lógico. Entretanto na prática da história oral há ênfase nos detalhes devolvendo vida a distintos contextos (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI; 2000; FERREIRA, 2002).

Assim afirmam estudos de Ferreira (2002, p.8) que “a memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”.

Frente ao contextualizado, há uma reavaliação do valor dos testemunhos diretos na formação da história, sendo as críticas sobre o uso da memória, que até então impediam a admissão plena do uso de relatos, desconsideradas. Surge uma nova visão, uma nova perspectiva onde o que antes era tomado por distorções, falta de veracidade ou desqualificação da fonte oral, passa a ser visualizado como uma fonte positiva, viva (FERREIRA, 2002).

Em estudos, as obras de Ferreira (1998) e Hass (2012), Navarro (2014) conclui que a história oral, é metodologia intrínseca às ciências sociais e humanas, de caráter multidisciplinar e desmistificador, por tratar-se de uma metodologia que pode ser aplicada a todas as áreas de estudo, concebida como um instrumento de ensino-aprendizagem que traz

por essência o respeito à subjetividade humana, o que inclusive possibilita o surgir de verdades até então ocultas.

Uma metodologia que absorve a concepção de registro oral biográfico, no uso de narrativas, entrevistas, depoimentos orais e escritos, relatos pessoais, histórias de vida, de atores sociais, com a finalidade de contribuir para a construção da história ou ainda, através de suas experiências, propiciar avanços científicos em distintos campos de estudos. Neste sentido a confiabilidade da fonte, tem relação direta com o caráter, a personalidade do sujeito objeto de pesquisa (FERREIRA, 1998; FERNANDES, 2004; HASS, 2012).

Assim, a metodologia da história oral, passa a ser foco de estudos, de discursos e instrumento de pesquisa primeiramente validado por Portelli, Von Simpson, Meihy e Amado Ferreira, segundo estudos de Pinto (2008, p.46), o mesmo refere que a metodologia “ocupa um papel importante na pesquisa na medida em que o trabalho com a memória é tomado como uma alavanca fundamental na reconstrução dos percursos de letramento dos professores”.

Nesta concepção está inserido a importância do método para o desenvolvimento da ciência, e conhecimento do que passam os indivíduos no instante que são tomados por doenças. Estudos como os de Ferreira (2004) que apresentam a história social da tuberculose e do tuberculoso são um demonstrativo das implicações destes saberes para o desenvolvimento de atendimento adequado onde os indivíduos confrontam-se com o medo, o preconceito a repressão. Estudos do gênero contribuem para distintas áreas de forma concomitante, no caso para a antropologia, a história, estudos sociais, biomédicos entre outros.

No exposto, o autor Ferreira (2004) aponta a importância da metodologia da história oral para o professor-leitor, considerando o enfoque em que se visualiza como ocorreu a formação deste profissional através de uma rememoração de sua trajetória de leitura, contudo seus estudos alertam para a singularidade deste método, observando que em nenhum momento às memórias de pessoas distintas (ainda que se refiram a uma mesma cena, ou fato) vão expressar as mesmas ideias, ou trazer revelações iguais, assim sendo “as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas” (PINTO, 2006, p.47), pois que a memória é reconhecidamente individual, e as lembranças estão estreitamente ligadas ao sujeito, incorporando vestígios de sua condição social, cultura e conhecimentos específicos.

Assim sendo, a história oral admite a concepção de resgate de experiências, através do gênero, qualificado como discursivo, no uso das narrativas. No mesmo sentido esta metodologia se aponta como significativa sob o enfoque em que se percebe sua flexibilidade onde há observação de uma mesma situação sobre distintas perspectivas visto que os sujeitos

narradores apresentam visões distintas, assim como Pinto (2006) refere surgem novos horizontes ao futuro.

Especialmente no trabalho de Fernandes (2004) a autora considera ter sido possível desvendar enigmas (referentes à doença da tuberculose), contempla “mudanças de concepções” e inclusive quebra paradigmas sobre prisms antes intocáveis, ou considerados imutáveis como os que se referem aos modelos biológicos.

Os estudos da autora supracitada trouxeram novas perspectivas sobre causas e possibilidades referentes a contração da doença, antes nunca percebidas. Os conhecimentos adquiridos através de depoimentos orais favoreceram o desenvolvimento de ações educativas, reguladoras entre outras iniciativas e também “impulsionaram a reforma dos serviços de higiene pública” (FERNANDES, 2004, p. 769).

A metodologia é considerada um meio de mergulhar “no espaço social do doente, produzindo uma leitura sobre o processo de exclusão social do tuberculoso, encarcerado nos sanatórios e hotéis para doentes, construídos em cidades esquadrihadas” especificamente para os portadores da doença (FERNANDES, 2004).

Entretanto a prática da interlocução pura sem uso de outros recursos ou centrado em poucas fontes, conforme colocam estudos, ao admitir novas visões, admite alterações, ou possibilidades de alterações onde aponta-se os perigos de visões equivocadas (PINTO, 2006), fator que destaca a importância de que esta metodologia seja utilizada a luz de fontes tais como relatórios, programas e projetos, legislação, livros, revistas, impressos e demais bibliografias desenvolvidas e em função de abordagens pertinentes ao tema que recebe aplicação da metodologia (FERNANDES; COSTA, 2013).

No que se relaciona a veracidade da história oral no âmbito relativo a estudo de doenças, Fernandes (2004) refere que os relatos devem ser tomados tanto dos pacientes quanto dos médicos entre outros sujeitos (que testificam aspectos da doença ainda que não os tenham) em um tempo fazendo-os protagonistas e no tempo seguinte comparando e estudando minuciosamente as falas, e por fim sugere o estudo profundo de prontuários, de forma que a metodologia oral é complemento fundamental, mas necessita de ser investigada provada.

Assim importa que o pesquisador busque um número de amostra significativo, parâmetro que caracteriza a história oral como um processo coletivo de coleta de dados, um processo de construção social – de forma que não se pode garantir a veracidade dos fatos a não ser frente a coleta de múltiplos depoimentos, ainda que estes em síntese apresentem-se como um conjunto de versões distintas, o que indica as múltiplas perspectivas em que ama



mesma história pode ser contemplada, conferindo riqueza ao acervo (FERNANDES; COSTA, 2013).

### 1.1 A HISTÓRIA ORAL: VERTENTES TEMÁTICAS X DESAFIOS.

Ferreira (1998), e Ferreira (2002) discorre sob abordagens dos teóricos Pierre Nora, Philippe Joutard e Roger Chartier de onde surtem vertentes sobre a memória com enfoque na coletividade, incorporando um sentido político, contudo estreitamente subjugado pela experiência e a necessidade presente, emergindo assim a “história das representações, das representações do imaginário social e da compreensão dos usos políticos” (FERREIRA, 2002, p. 321).

Expressar a transição do ensino da História observa um forte desafio aos olhos de Chartier que a compreende como momentaneamente dispersa dos seus fundamentos, sofrendo um grande impacto frente a questionamentos múltiplos (referentes a mentalidade, categorias sociais, classificações profissionais, interpretações diversas), admitindo concepções que a fragilizam e rompem bruscamente com paradigmas onde objetos históricos admitem contestação em seus significados (FERREIRA, 2002), assim a história observa uma ótica dúbia onde surge um novo rumo no fazer história, costurada por interrogações, a construção da história admite sua fragilidade.

A conclusão que traz o paragrafo anterior surte no cenário como um efeito as contestações de Nóvoa (2005) sobre as dicotomias, as oposições, os argumentos que centram os discursos em educação. O autor reclamava até então a falta de investigação, oportunamente apontando a característica essencial da educação, ou seja, a transdisciplinaridade que remete a necessidade de que se considere a complexidade da educação, onde para que seja qualificada considere a importância das interpretações (que por sua vez requer criticidade, pluralidade e admita uma visão, ou um posicionamento coletivo) (ALVES, 2012).

A iniciativa da mídia no uso de um gravador em 1940, para registro de entrevistas é então apontado como o marco à introdução da história oral. O jornalismo ousadamente se utiliza deste método para “recuperação de informações dos grupos dominantes norte-americanos” (FERREIRA, 2002, p. 322) e nascem às primeiras bibliotecas de fitas e transcritas o ‘*Columbia Oral History Office*’.

A seguir despontam congressos a nível internacional com foco no discurso da História Oral, onde destacam-se *Mercedes Vilanova, Roberto DaMatta, Philippe Joutard, Alistair Thomson, Alessandro Portelli, Selma Leydesdorff, José Carlos Sebe Bom Meihy, Dora*

*Schwartzstein e Janaína Amado, Marieta Moraes Ferreira, e Eugênia Meyer; Marke Roseman, Friedhelm Boll, Anny Kamisky e Alexandre Von Plato, Michael Pollak; Michael Frisch, Alicia Rouverol, Ana Maria Mauad e Devra Weber Laurence Langer; Ilka Quindeau; Daniel Bertaux; Joan Sangster.*

No enfoque estudos de Ferreira, Fernandes & Alberti (2000, p.14) ao citarem pesquisas de *Philippe Joutard* apontam a estreita ligação entre história e identidade como um desafio para a prática de história oral, o mesmo refere de forma expressiva que “as identidades podem tornar-se mortíferas”, os autores concordam com a importância de que se misturem testemunhos, evitando a valorização de uma classe e/ou de um sujeito em detrimento do outro, assim há possibilidades de que na prática oral de ambos se consiga observar o teor das informações e validá-las.

Os mesmos autores trazem ao contexto a visão de *Alistair Thomson*, que para o século XXI, sugere por desafio o aperfeiçoamento teórico nas bases da metodologia da história oral, e sua utilização para fins de instrumento de ação social e, implementação de Políticas Públicas (na área da saúde, da educação e assistência social) assim sendo na adoção de um “painel de diferentes programas da história oral que cobrem estas áreas de trabalho e as possibilidades e riquezas daí resultantes” (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000, p. 13)

Assim, é viabilizado um confronto com outro grande desafio da história oral que importa em demonstrar “que a memória não é apenas ideológica, mitológica e não confiável, mas sim um instrumento de luta para conquistar a igualdade social e garantir o direito às identidades”(FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000, p. 13).

Da mesma forma o estudo dos autores, destacam os pareceres de *Selma Leydesdorff* que preocupa-se com a perspectiva referente ao transculturalismo gerado a partir do advento da globalização, que apresenta-se como um fator em crescimento desenfreado. Ou seja, para a autora frente o advento gerou uma transformação das comunidades, das culturas, criando uma complexidade a formação destas, o que traz um grande desafio a prática do fazer história, referente a necessidade de se aprender a montar pesquisas caracteristicamente transacionais (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000).

Também ao examinar os estudos de Santos (2009), contempla-se tanto a importância da narrativa história quanto os perigos da estreita ligação que existe entre o “personagem e a autoria da obra literária”, o que não deve influir no âmbito de trabalhos historiográficos, assim sendo, o estudo aponta os perigos de o autor ser confundido com o seu personagem (no desenvolvimento de obra literária), e também destaca que os trabalhos historiográficos devem

partir da busca e validação de uma verdade (eliminando dúvidas, falhas), e é nesta perspectiva que contempla-se o desafio.

Segundo o mesmo autor os trabalhos historiográficos “ao mesmo tempo em que fundam as práticas da História, fornecem o próprio meio de contestação, ou seja, eles não dão conta de toda a verdade, pois o discurso está atrelado ao fato e o fato pode ser contestado no futuro” (SANTOS, 2009a, p.13).

Compreende-se que o trabalho historiográfico impõe limitações ao autor “que tem o seu poder de criação controlado pelas fontes que utiliza e pelo método a ser empregado pelo pesquisador” (SANTOS, 2009a, p.13).

O estudos do autor levantam conceitos fundamentais para a prática de historiar que enquadram-se em desafios e vertentes se não compreendidas, sendo estes a consciência histórica, e narrativa histórica. A primeira refere-se a compreensão dos indivíduos sobre as experiências de vida e suas relações com as mudanças, a evolução e sobretudo como estes indivíduos se utilizam destes dados para orientar-se na vida em suas ações, iniciativas, atitudes na busca de seus ideais (SANTOS, 2009a).

E a narrativa é um meio pelo qual se pode:

[...] remontar o passado a partir de experiências do tempo presente com vistas para o futuro, de acordo com as intenções e direções das ações humanas, demonstrando com essa interdependência entre o passado, presente e futuro um caráter de continuidade, servindo para a orientação da vida prática humana no presente (SANTOS, 2009a, p. 15).

No exposto compreende-se que o investimento em pesquisa sobre as vertentes temáticas oriundas da prática da história oral, vem crescendo consideravelmente, de onde surgem os Congressos, e sites voltados a disseminar os mesmos na intenção de fomentar a partilha de conhecimentos assim tem sido crescente o acervo literário que versa sobre o tema.

Toma-se a exemplo o *XI Encontro Nacional de História Oral*, realizado no Rio de Janeiro de 10 a 13 de julho de 2012, onde estudiosos e pesquisadores auxiliam no aumento do acervo sobre as mudanças no cenário político, e a importância da história oral para acentuar questões fundamentais tais como “a memória e o direito à verdade e à justiça” . Evento realizado sob a concepção de que “A história oral - que trabalha com depoimentos, testemunhos, memória, trauma, verbalização e re-significação do passado e das experiências de vida - muito tem a contribuir para este processo” (ABHO, 2012, p.1).

Em sequência no *XII Encontro Nacional de História Oral*, realizado de 6 a 9 de maio de 2014, despontam por desafios, “a transição democrática dos anos 1980 e, inicialmente, à investigação sobre elites políticas e trabalhadores” (ABHO, 2014, p.1).

Este estudo referindo-se especificamente a prática da história oral no ensino da História aponta para a importância de se caracterizar o historiador, um autor limitado em seu poder criativo que deve se ater a reproduzir relatos, testemunhos de outro sujeito, e no mesmo sentido deve-se salientar que a história absorve três características próprias que são, ser seletiva, apresentar-se em condição de parcialidade, e apresentar um caráter lacunar (SANTOS, 2009a).

No exposto compreende-se que ser seletiva, primeira característica apontada pelo autor, refere-se a situação onde cabe ao historiador escolher (entre várias possibilidades) os acontecimentos a serem investigados e as fontes de informação que por ele serão utilizadas ambas ainda que lhe interfiram na criatividade, remetem ao autor uma relação de poder; já a parcialidade, segunda característica, observa que o autor ele é induzido a uma pesquisa por sentimentos tais como paixão, desejos entre outros sentimentos que não o permitem uma condição de imparcialidade, o que torna inevitável que este não tome “posicionamentos sobre determinadas situações” (SANTOS, 2009a, p.14).

Por último, Santos (2009a) refere que na prática de historiar o pesquisador “não dá conta do fato por completo”, o que traduzindo diz-se que, nos relatos, sempre ficarão lacunas. Frente a colocações do autor, a seguir se verá os avanços do ensino da História, no uso de narrativas, depoimentos e outros métodos que designam-se por história oral, e a pós se irá apresentar os desafios da prática historiográfica, segundo teóricos, trazendo a margem vertentes teóricas admitidas ao longo dos anos.

Na primeira abordagem considera-se que os aspectos referentes a metodologia do ensino da História, e os que se relacionam as teorias aplicáveis são aspectos considerados básicos e necessários a serem tratados no âmbito da formação de professores da História.

## 1.2 O OLHAR DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: FASES DA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública, é considerada um espaço público de cultura viva, um lugar de “construção do conhecimento, sistematização de experiências, enfim, um centro de participação e mobilização social.” (CORTE; LUNARDI; NUNES, 2012, p.2).

Segundo os autores, ao longo de anos, ou por gerações as experiências que emergem deste espaço, tem orientado aos atores que a compõem a construção de um currículo eficiente,

apropriado, adequado e ao mesmo tempo emancipatório. Frente a implantação de cultura participativa, a disseminação da solidariedade e de socialização de informações (CORTE; LUNARDI; NUNES, 2012, p.2).

Entretanto nem sempre a escola foi um espaço público com cultura heterogenia, viva de forma que o conceito de espaço público apresenta uma ligação direta com a formação dos professores. A postura do corpo docente influenciou por gerações. E como refere estudos, as narrativas destes pode contribuir com o debate sobre este espaço público, sobre a escola, carregadas de experiências, dilemas da profissão docente. “Narrativas que poderão dar sentido à intenção de educar” (NÓVOA, 2010, p.10).

Estudos de Gusmão (2003) abordam as fases de ouro da escola pública (finais da década de 50 e início da década de 60) que refere-se a composição do quadro de professores tratar-se de alunos da filosofia (em sua maioria).

Com referência específica a cargas horárias em escolas públicas, no contexto das séries iniciais os docentes devem cumprir no mínimo 30hs, tendo um percentual específico (conforme estabelecem cada escola) para ministrar aulas, e em torno de 4hs resguardado para reuniões e trabalhos pedagógicos individual e coletivo e planejamento de aulas; horários considerados somente dentro do âmbito escolar (BRUNETTI, 2007).

No que se refere as práticas coletivas, estudos consideram que são especialmente importantes, referindo-se a momentos de trocas de experiência nas perspectivas metodológicas e práticas; há possibilidades de dispor-se dificuldades e tirar duvidas. Estes são portanto momentos ímpares observados no contexto de escola pública (BRUNETTI, 2007).

Segundo relata o autor em 1930 eram poucas as faculdades direcionadas a formação do professor, e neste contexto os alunos observavam no seu perfil “seriedade, domínio de conteúdo e rigor nas avaliações” (GUSMÃO, 2003, p.32) sendo a maioria composta por professores secundários, contudo não nos anos 20, 30 e 40 os professores não constituíam-se um bloco monopolístico, havendo entre eles inclusive sujeitos autodidatas (uns preparados, outros displicentes) que simplesmente inscreviam-se para ensinar e, por outro lado os poucos mestres, atuavam em áreas adversas entre si. A realidade que o autor passa é resumida em despreparo, não tão agravante devido ao ensino em si não tratar-se (na época) de instrumento de formação de conhecimentos inclusive os conteúdos repetiam-se (e também os exercícios e métodos avaliativos) incansavelmente por anos (GUSMÃO, 2003).

O autor Gusmão (2003) observa que nos finais dos anos 50, “havia uma única faculdade para a formação de professores de História”, situada no interior de São Paulo (Sagrado Coração de Jesus), e na capital destacavam-se a USP, Faculdades Católicas (PUC e

Mackenzie). A história relata que os professores de História eram por nomeação não tratando-se de pessoas com formação específica, ao que considera-se que educar para a História era tratado como questão política. O que oferece a percepção de que um temor com relação a formação para a História, havendo nos mecanismos de contratação evidências de regulação.

Fato, é que haviam poucas escolas públicas e conseqüentemente pouca oferta de trabalho para a docência. Na época as escolas particulares eram a maioria, e também as religiosas. Neste sentido considera-se que “a expansão da rede escola foi lenta”, percebendo maior desenvolvimento a partir da década de 50, sendo objeto de promessa política em eleições, a oferta de escolas e instituições de ensino tornou-se chamariz. Gusmão (2003) observa que dentre os políticos que destacaram-se no cumprimento destas promessas está Janio Quadros, que conseguiu que o número de escolas públicas aumentasse consideravelmente. Assim refere:

Se os professores mais velhos no final dos anos 50 caracterizavam-se pelos caderninhos amarelados, os jovens, com formação universitária, destacavam-se pelo uso de mapas, fichamentos, visão abrangente da disciplina, rigor na cobrança e pela capacidade de descrever um mundo inusitado. [...] ex-alunos dos professores recém licenciados apresentaram a escola como o único veículo que possibilitava ampliar os horizontes, descobrir o mundo, entender o que estava em redor, superando as experiências particulares de vida do seu grupo. Essa função era cumprida, principalmente, pelos professores de História que descreviam episódios e quadros do passado com grande capacidade (GUSMÃO, 2003, p.34).

A obra de Gusmão (2003) relata os por menores dos avanços do ministrar História com registros minuciosos e precisos. É sob esta perspectiva que observa-se o quanto na metodologia da história oral, há uma importância em compreender o papel do historiador, abordagem a seguir apresentada.

No século XXI, persiste a ideia de que necessita-se de respaldo teórico nos contextos acadêmicos, pelo que referem estudos de Toledo (2010, p.744), que observam a complexidade do enfoque ao citarem as relações existentes entre História x produção de conhecimentos e ensino x atividade escolar, discurso não passível de ser tratado “nos cursos de graduação, dado o espaço que as chamadas disciplinas pedagógicas ou as metodologias do ensino ocupam na grade curricular dos cursos de formação”.

A complexidade do ensino da História que não admite uma metodologia específica, e que sobretudo não apresenta uma teoria estática dá-se devido a o Ensino da História ter incorporado as particularidades dos Estudos Sociais (a contar da década de 80), sendo assim os conteúdos são dinâmicos, sobrepõem-se (temporalidades cotidianas e momentos históricos

específicos). A abordagem de Toledo (2010) inclina-se a uma reflexão sobre questões relativas as espacialidades locais e temporalidades cotidianas.

Confrontando os estudos de Toledo (2010), com os PCNS encontrados em Brasil (1997), compreende-se que o estabelecido em termos de apreço de conteúdos, refere-se que os alunos devam criá-los a partir de questionamos sobre aspectos tais como quem são? Que emergem questões de origens (formação das comunidades) entre outras que absorvem o como vivemos? (movimentos sociais, adesão a costumes e usos entre outros), ou seja, os conteúdos devem ser elaborados a partir de eixos temáticos, contando com o aluno quanto pesquisador e formador de conhecimento, um ser crítico, como esta explicitado nos PCNS, “os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas” sendo a pesquisa uma das orientações referentes a didática (BRASIL, 1997, p.15).

Desta forma deve estar explicito uma intencionalidade, na escolha, elaboração de métodos e conteúdos, rompendo com o estudo tradicional. Na perspectiva a abordagem remete ao docente, a uma evidente necessidade de articulação de conteúdos transversais. Assim sendo a prática de ensino da História deve admitir uma relação estreita entre o aluno e o conhecimento histórico e contrair métodos de criação e avaliação de atividades, igualmente dinâmicos, críticos e incisivos (intensos, penetrantes, decisivos) no âmbito relativo a como o aluno tem buscado o conhecimento, gerido, assimilado e por fim, produzido, bem como ao relacionado a como o professor tem atuado neste novo sistema, a continuidade e a qualidade de suas intervenções, permanecendo ele na posição de mediador dos caminhos para a produção de um conhecimento real (não distorcido, nem fictício ou criado pela imaginação do aluno ou a partir de leituras de livros retrógrados) que parte de aplicação de instrumentos de pesquisa ou seja entrevistas, questionamentos, relatos (BRASIL, 1997; TOLEDO, 2010).

## **CAPÍTULO II - TEÓRICOS-CONCEITUAIS: CONSTRUCTOS DAS GERAÇÕES**

A educação passa por crises em todas as nações, e no mesmo sentido a investigação da rotina da escola, do dia-a-dia dos professores se destacam como um caminho a compreender os aspectos destas crises. Esta premissa se distingue como um dos maiores avanços da educação visto que como refere Alves (1995, p.18) “nos anos 60, os professores foram ignorados, nos 70, foram esmagados e nos 80 passaram a ser controlados”.

Entretanto o discurso da formação docente dá-se já a algum tempo, tendo por marco referencial o século XVII, e os estudos de Comenius o que será brevemente apresentado a seguir.

Conforme história, a importância de tratar aspectos relativos à formação docente foi inicialmente apresentada por John Amos Komensky (conhecido por João Amós Comenius, no Brasil) no século XVII, onde registra-se que no cenário educacional, mais especificadamente na Eslováquia, na Europa Central, ascenderam os estudos do “fundador da moderna pedagogia, profeta da moderna escola democrática e pai dos modernos métodos de ensino” (WALKER, 2002, p.13).

Estudos ao observarem que Comenius era considerado um reformador social, ressaltam a influência do período histórico para as distintas fases e/ou reformas pelas quais a educação obrigatoriamente passou e continuará passando, sendo registrado no período, “as necessidades e desafios que as práticas sociais” e, educacionais determinam, apontado a importância do imprevisto, do imediato, da diplomacia; a importância de considerar o dinamismo porque passa a prática educacional, de onde reconhece-se que o aprendizado docente dá-se em dois tempos, o de formação e o percebido na prática diária. O trabalho de Comenius buscava não apenas alcançar “ensino para todos”, mas também “ensino com qualidade” (WALKER, 2002, p.13) e claramente não apresentava pretensão de encerrar-se, visto que sua concepção nos leva a ideia de formação permanente que por sua vez nos traz a memória os estudos de Freire (1996).

Paulo Freire é assim, outro grande nome lembrado quando se fala em formação docente. O teórico resalta em seus estudos a importância da formação continuada que se



fundamenta no exercício de reflexão-crítica sobre as práticas de ensino-aprendizagem do cotidiano dos docentes, a intencionalidade desta deve, portanto trazer aprimoramentos ao exercício de educar (FREIRE, 1996).

Para o autor a formação não percebe uma receita pronta, não trata-se de apresentação de modelos pré-prontos, transmissão de técnicas, ou de treinamento. Formar é capacitar para análise crítica das práticas, é capacitar para um posicionamento audacioso quebrando paradigmas autoritários e obsoletos, pois “a prática de ensinar [...] envolve necessariamente a de aprender a ensinar” (FREIRE, 2001, p.75).

Nesta concepção, compreende-se que a formação do professor não se finda em um curso de graduação, e sim inicia-se; não encerra-se em um pós, um mestrado ou doutorado, é prática viva, dinâmica, ativa, flexível orientada por tendências históricas, relativas tanto a situação política como social do contexto em que este se insere, bem como orientada por o desenvolvimento de tecnologias e outras perspectivas. Quem tem a prática de ensinar como propósito na vida deve absorver “a responsabilidade ética, política e profissional” da classe observada por Freire (2003, p.28).

O autor observa que a formação docente caracteriza-se como privilegiada quando estende-se ao âmbito da escola. Sendo fundamentada na formação de grupos docentes do contexto escolar em que estão em exercício e estendida na ampliação destes grupos para além dos muros da escola, englobando, grupos de docentes de outras escolas. O que caracteriza a troca de experiências (FREIRE, 2006).

As concepções de Freire observam que concomitantemente a prática de análise crítica das rotinas diárias, a troca de experiências entre colegas de docência a formação do docente deve gerar autonomia destes profissionais que devem ser transformadores. Nesta perspectiva há não só um respeito, mas, uma valorização da autonomia que assegura a dignidade docente (FREIRE, 1996).

Refletir em formação docente traz ao cenário tantos outros nomes tais como de Vygotsky, Montessori, Emília Ferreiro, Perrenoud, Rubem Alves, Libâneo, Pedro Demo, Saviani entre outros - o que conduz a certeza de que é necessário um estudo das teorias por estes apresentadas, contudo para fins de trazer elementos significativos para o processo formativo mas nunca corromper o direito a subjetividade de cada educando.

Neste sentido a história oral, quando introduzida como disciplina para a formação do docente, trouxe um elemento formativo, vivo, eficaz e ao mesmo tempo um método audaz, inovador e salutar de formar para a autonomia, o que se virá a seguir.

## 2.1 A INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA ORAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalhos como os Gusmão & Barbosa (2006), que apresentam por diagnóstico de inovação a importância da utilização do livro de leitura nas séries iniciais (no período de 1931 a 1950), sendo que em 31 há “expansão de editorial na área didática”, as narrativas destacam-se como recursos de ensino-aprendizagem. Os autores registram que fins do século XIX e início do século XX, passa-se a nacionalizar os livros (eram na maioria estrangeiros).

Compreende-se que o trabalho de pesquisa realizado sob a perspectiva oral compreende uma análise profunda de realidades dos professores, ou seja, de quem por muito tempo não importava o conhecimento do cotidiano. Contudo este tipo de trabalho situando-se em um campo exploratório de investigação em cima de relatos, depoimentos, de história oral viabiliza a um avanço da prática de ensino da História necessário visto a obviedade da face do ensino da História, “professores de História estão na história, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam” (SILVA, 1997, p.9) são, portanto autores capazes de descrever (escrever, contar, lembrar) com tamanha fidelidade situações e experiências, pois que compreendem a importância, a responsabilidade e o compromisso do compartilhar conhecimentos históricos (relacionados a fatos, tempos, sentimentos entre outros).

Em suma, estudos como os de Andrades (2007) que apresentam uma perspectiva correlata aos períodos e épocas em que há registros de inovação no campo do ensino da História quanto disciplina, destacando suas particularidades e, sobretudo, trazendo posicionamentos relevantes (contribuições) de Michael Foucault e Edward Thompson, apresentam-se como referenciais-conceituais de supra importância sem o qual este estudo estaria comprometido.

Uma coleta de relatos de professores de História de distintas décadas contribui a evolução da prática de ensino da disciplina, visto que apresentam “trajetórias de vidas [...], que se expressam em experiências – posturas políticas, vivências familiares, situações de carreira e etc” (SILVA, 1997, p.9) assim sendo, ao mesmo tempo em que relatam sua história, trazem a margem aspectos da História vistos em dimensões jamais apreciadas que, entretanto, podem transformar a prática de ensino em uma arte, revelando nuances facilitadoras dos processos de formação tanto de alunos quanto de professores, que, sobretudo respeitam a subjetividade do ser, e a sua importância para a coletividade.

Conforme a autora:

[...] a experiência do ensino se articula com a formação acadêmica e os quadros institucionais (legislação, relações com superiores hierárquicos, situações políticas gerais), mas assume uma configuração específica na situação de sala de aula e em seus desdobramentos de planejamento, execução, recepção dialógica e avaliação, definido uma cultura escolar que não se reduz àquelas instâncias (SILVA, 1997, p.10).

A afirmativa da autora supracitada induz a compreensão da profundidade, da singularidade e riqueza a que nos leva a análise de relatos referentes à prática do ensino (de quaisquer disciplinas), onde percebe-se ao amadurecimento dos educadores, antes indivíduos simplesmente reprodutivistas à gerentes e criadores, fato que revela amor a profissão, ou profissionalismo, pois que “lecionar é inventar saberes próprios à sua situação de trabalho” (SILVA, 1997, p.10).

A formação do docente de História deve ser investigada nas suas distintas perspectivas, trabalhos voltados à captar as dificuldades de formação porque passa o docente de História, são portanto de suma importância, independente dos contextos acadêmicos em que são apregoados, a troca de experiência apresenta um valor inestimável, os aspectos: identidade docente, o compromisso ímpar do professor de História que tem por critério o encantamento dos alunos entre outros, devem ser cuidadosamente explorados no sentido de detectar déficits no ensino da disciplina decorrentes de seus avanços (RAMOS, 2010).

Este estudo da mesma forma requer uma análise de relatos de professores de distintas épocas onde seja possível captar a distância entre um e outro saber, compreender questões como a superação de dificuldades cotidianas neste aspecto não se finda na análise de um determinado período, mas se completa no conhecimento de registro destas juntamente com depoimentos observando as iniciativas as tomadas de decisão, os novos saberes que emergiram destas dificuldades contribuindo com um outro educador de uma geração a frente. O processo a que refere-se este compartilhamento de informações, este aproveitamento de experiências para Sá (2011, p. 94) é definido como processo de socialização e viabiliza uma análise de “como cada geração se relacionou com as condições sociais de seu tempo, buscando-se, desse modo, identificar aspectos relevantes e influentes na socialização profissional dos atores pesquisados”.

## 2.2 MUDANÇAS CURRICULARES: OS DISCURSOS DOS PCNS

Há uma grande relevância na prática da investigação do cotidiano escolar de docentes em um âmbito geral; e o aspecto tempo de experiência, observando sob um olhar específico à

rede pública de ensino, traz consigo um acervo de observações preciosas para a qualificação da prática de educação nessa modalidade. Nesse sentido há uma percepção de que a realidade escolar, relatada por docentes, deva apresentar-se como em constante crise.

Indicadores que apontam para essas crises são: as alterações da legislação e seus efeitos, a relutância a discussão de teorias e práticas (definidas como modismos), a complexidade do quadro pedagógico (relutância a unificação); alteração do perfil do aluno, ou de seus padrões de comportamento em função do avanço das tecnologias. Onde concordamos com a afirmativa de Alves (1995, p.18) que nos diz: há “avanços na educação que mais parecem retrocessos”.

Particularmente, a esse estudo, importa compreender as peculiaridades dos avanços na prática de ensino da História, que ocorreu, à princípio, “de forma descompassada”, e no âmbito da formação de professores foram tidos como “limitados [...] contraditórios” (ANDRADE, 2007, p.18).

Andrade (2007) registra que a História da Educação observa momentos históricos singulares, tais como os referentes à época da ampliação da escolarização (1970), a introdução de “cursos de licenciaturas curtas em estudos sociais” (1972) que juntaram a História e a Geografia para a formação de cursos universitários, iniciativa que “desqualificava as especificidades do conhecimento histórico. [...] esvaziava e descaracterizava a função do professor de História” (p.18).

Para o exposto, Santos (2009) refere que no início do século XX, o estudo da História desponta, e no período de 1970 incorpora os estudos sociais (regime militar) e entre 1980 e 1990, percebemos um rompimento com algumas inovações, onde a História passa a ser compreendida como interdisciplinar.

O autor destaca que na França a prática de ensino da História (século XIX), foi implantada e voltada para o ensino do sagrado, cobrindo os aspectos referentes a sentimentos nacionalistas, contudo para voltar a estes fins mereceu vigilância (controle político). O fato deu-se em função do autoritarismo vigente, sendo que esses ficaram preocupados por despertar no povo sentimentos contrários aos esperados (no ensino da História) (SANTOS, 2009).

No ano de 1980 é observada a introdução da pesquisa sobre os métodos de ensino de História sob a perspectiva da formação de professores. Conforme refere Andrade (2007, p.19) haviam propostas “que buscavam fazer da disciplina de História um instrumento de conscientização que permitisse ao aluno entender e agir sobre a realidade vivida”.

Contudo, estudos de Andrade (2007) apontam a necessidade de análise da profundidade das inovações do ensino da História, que são observadas a partir do fim da ditadura militar (1985) e as observadas no ano seguinte quando a Coordenadoria de Estudo e de Normas Pedagógicas – CENP (órgão da Secretaria de Estado da Educação que tem por fundamento renovar as formas de ensino em História / localizado em São Paulo) apresenta por proposta:

[...] em linhas gerais, visava à renovação das formas de ensinar História. A proposta envolveu uma nova geração de professores que buscavam superar a história factual baseada na memorização por meio de novas alternativas pedagógicas, recusando a simples transmissão dos conhecimentos consagrados e prontos, objetivando fazer do espaço pedagógico um lugar de luta social em que o aluno se visse como sujeito do seu conhecimento e da sua história presente (ANDRADE, 2007, p.19).

Segundo estudos, o teórico *Michael Foucault* destaca-se no estudo do caráter emancipatório da educação/escola que traz ao cenário “uma abordagem relativista”, onde “o conhecimento só pode ser avaliado no contexto cultural em que é produzido”. Concepção que, de acordo com estudiosos da área derruba o uso de referenciais didáticos para o ensino-aprendizagem da disciplina, História. (ANDRADE, 2007, p.19).

Ainda no mesmo estudo citado a cima, há menção de que especialmente o inglês *Thompson*, divergia em pensamentos com *Foucault*, e apresentou “apoio para as iniciativas que propunham a construção de uma história do cotidiano como alternativa ao abandono dos períodos lineares da história (história antiga, medieval, moderna, contemporânea)” (ANDRADE, 2007, p.19).

Compreende-se que é necessário confrontar as questões levantadas nos diversos estudos, correlatos aos desafios do ensino da História na contemporaneidade, feito a partir de relatos dos professores com as determinações elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme dão ênfase os estudos de Silva e Siquelli (2014):

O ensino de História tem como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. [...] diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, e na construção de relações entre presente e passado e no estudo das representações (MEC, 1998, p. 60 *apud* SILVA; SIQUELLI, 2014).

Assim sendo há uma importância no exame do PCNs observados em nível de ensino fundamental e médio considerando temas transversais específicos, pois que havendo uma importância nos relatos dos professores, há uma urgência em compreender suas relações com as questões elencadas nos instrumentos regulatórios desenvolvidos pelas políticas públicas para a Educação – há necessidade de uma vigilância tanto no que e, no como vem sendo

compreendido, quanto se está havendo um cumprimento de leis e sobretudo observar se há necessidade de reformas nesses sistemas (SILVA; SIQUELLI, 2014).

Para o exposto, estudos de Toledo (2010, p.744), igualmente versam sobre o discurso anteriormente referido, e entre falas, posicionamentos/questionamentos, apresenta a proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para os primeiros e segundos ciclos do Ensino fundamental que organiza-se a partir de ideias que merecem transcrição, ou seja referem: “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionados aos espaços em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 35).

Os PCNS apontam como caminho para o estudo local a adesão a dois eixos de análise designados por temporais: a) História Local e do Cotidiano = movimentos migratórios ou formação da população; e b) História das Organizações Populacionais = cultura local (festividades e outras datas comemorativas), movimentos sociais, adesão a outras culturas entre outros temas (BRASIL, 1997, p.7).

Por essa perspectiva, os PCNS, também apontam por direção o estabelecimento de “articulações dos conteúdos de História com Temas Transversais” (BRASIL, 1997, p.11), onde fica estabelecido por direção de ensino, o uso da pesquisa como caminho metodológico, onde o pesquisador deva ser o aluno, que no uso de formulação de questionamentos deve elaborar questionários e entrevistas a serem aplicados na comunidade incluindo seus familiares para a produção de conhecimentos históricos.

Assim, os PCNS apresentam por justificativa de proposta de ensino, o discurso que da mesma forma absorve as relações referentes aos avanços do ensino da História, quando citam:

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado (BRASIL, 1997, p. 24).

Essas novas percepções remetem à prática do Ensino da História e a formação de alunos críticos (onde nasce a concepção de História Crítica), indivíduos com atitude, intelectuais, pensadores, desmistificadores de ideologias, hábeis usuários da pesquisa, capazes

de analisar tanto “as manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo” (BRASIL, 1997, p.24).

### **2.2.1 Caracterização das Modalidades de Ensino: Fundamental e Médio**

O ensino fundamental refere-se ao ciclo de ensino básico por o qual todas as pessoas tem obrigatoriedade de passar (no Brasil), portanto gratuito, atende à crianças a partir dos 6 anos de idade. O ensino fundamental vem passando por reformas ao longo dos anos (ampliação do ensino para 9 anos), a fim de que não seja um nível excludente (evitando a reprovação, evasão e o fracasso escolar), mas perceba-se como uma formação para a cidadania; e absorve a concepção de que todo o individuo tem direito a oportunidade; nos seus princípios respeita a subjetividade do ser, as diferenças. Antigamente ou ainda hoje você pode encontrar adultos sem formação completa no ensino fundamental, mas para as próximas gerações está garantida essa formação, sendo assegurada frente à imposição da lei, no fornecimento de bolsa escola entre outros recursos não justifica a nenhum pai que o seu filho não tenha terminado este nível de ensino. Esta modalidade de ensino é organizada em regime de ciclos (BRUNETTI, 2007).

Conforme Brasil (1961, p.1) “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Contudo, a lei definir como dever da família, e do Estado, sabe-se que a este último tem sido o maior mérito do cumprimento desta lei, no momento em que está comprometido em acompanhar o desenvolvimento dos indivíduos tendo cada Estado controle dos menores que não estão em sala de aula, e acionando em tempo hábil mecanismos para cumprimento desta lei, tais como o Conselho de menor o que só é possível devido a implantação da reorganização do ensino em ciclos (BRUNETTI, 2007). Pois na escrita da história ainda pode-se contemplar pais, famílias e responsáveis que não consideram a importância deste compromisso.

Ao ensino fundamental importam a caracterização do ambiente, a fim de que a criança aprenda com prazer, com alegria, e da mesma forma o uso do ensino a partir do lúdico, observando a introdução do teatro entre outros tantos recursos que podem comportar o ensino básico, ou uma introdução ao ensino das ciências sociais, ou seja, a História. Ainda nesta modalidade o letramento para fins de alfabetização vem apresentando-se como uma eficaz

metodologia multidisciplinar, onde abre-se um espaço para o exercício da história oral, compreendida como uma forma de auxiliar na memorização de leituras múltiplas, onde são utilizadas narrativas, contos entre outros recursos (PINTO, 2006).

Conforme os PCNs, o plano de ensino da História para as primeiras e quartas séries, referem-se as perspectivas entre o sagrado e o profano; civilização e nacionalismo, da História aos estudos sociais, a importância do conhecimento histórico (características e importância social), observando por objetivo, introduzir a importância dos grupos de convívio das relações/interações sociais aprendendo a conhecer e respeitar modos de vida dos diversos povos e comunidades (entram as manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais); organizar repertórios históricos culturais, valorizar o patrimônio cultural, aprender a utilizar método de pesquisa e produção de textos de conteúdos históricos entre outros (PCN, 1998, p.33).

Já o ensino médio, da mesma forma vem recebendo inovações, contudo na função direta de preparar o aluno para o exercício do trabalho, observando o desenvolvimento de competências e habilidades. Estudos de Lautério & Nehring (2012) e Ricardo & Zylbersztajn (2008) apontam a reformulação do currículo para esta modalidade de ensino, como inovações necessárias que aproximam os alunos da demanda do mercado.

### **2.2.2 O Ensino da História no dia-a-dia do professor: a importância dos relatos**

A disciplina de História, segundo a concepção de autores tais como Antônio Nóvoa, Boaventura de Souza Santos, concebe a certeza de que o fazer educação no campo da História importa um reconhecimento da complexidade das salas de aula, dos tempos e espaços escolares (MEINERZ, 2013; SANTOS, 2013) por fim da “produção no campo da educação para o ensino da História” (MEINERZ, 2013, p. 4), pois a disciplina infere no ensino e, portanto compreensão do curso da História, das relações sociais.

Segundo estudos há um grande desafio no sentido de planejamento das aulas, desenvolvimento de materiais pedagógicos, entre outras ações/iniciativas tais como “buscas, leituras, improvisações e avaliações” (MEINERZ, 2013, p. 4).

Silva e Siquelli (2014), com referência a abordagem supracitada, apresentam em seus estudos destaque a necessidade de refletir sobre “as interações entre o currículo normativo e real”, dentro desta concepção é preciso que se entendam propostas de cunho neoliberal,



voltadas ao ensino da História, pois elas “valorizam a instrumentalização da educação e modificam o significado do trabalho do professor no século vinte e um” (p.1).

Dentro da concepção observada pelos autores a cima citada, destaca-se:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 do século vinte fazem parte de uma conjuntura macro política neoliberal transposta para o currículo e não podem ser desconsiderados quando falamos no trabalho do professor. Um marco da efetivação dessas mudanças nas políticas públicas para a educação baseada nessa lógica que impôs aos educadores a tarefa de educar para a lógica do mercado de trabalho mutável e para a política educacional de resultados. (SILVA; SIQUELLI, 2014, p.2).

A afirmativa a cima citada apresenta por base o conhecimento de que as mudanças no ensino da História, decorrem das transformações sociais, políticas e educacionais e consequentemente das ocorridas dentro dos espaços escolares, como refere Fonseca (2003, p.15) no contexto não há como separar a investigação e o debate, “discutir o ensino da História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.

A disciplina de História, conforme o exposto até o presente momento é compreendida como “formadora de cidadania”, sendo assim, frente a concepções tais como: as relações entre teoria e prática-de-ensino tem se estreitado; “a identidade do professor de História esta ligada ao seu modo de fazer em sala de aula” entre outras, há uma valoração da prática de História oral para o efetivo desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação (SILVA; SIQUELLI, 2014, p.5).

Estudos de Carvalho (2012) exemplificam as dificuldades relativas ao dia a dia dos professores de História, ao introduzir o tema relatando situações adversas em que docentes deparam-se com realidades impactantes que lhes deixam em duvida sobre como começar suas aulas, que História ensinar, que conhecimento histórico trabalhar?, as interrogações fazem-se considerando situações ocorridas na sociedade, comunidade e ou na vida particular de alunos em específico onde todos na escola deparam-se com momentos de opressão, agressividade, violência. Situações que atravessam o currículo, cortando a História que pensou-se em ensinar.

De acordo com a afirmativa de Santos (2009), a trabalho do professor neste contexto refere-se a despertar uma consciência histórica nos alunos, ou seja, “de mostrar aos alunos que os fatos não estão mortos e, de alguma forma, ainda estão presentes em nosso cotidiano, em nossa maneira de pensar e de agir, apontando [...] possibilidades para o futuro”.

Analisar dificuldades, posicionamentos, ações, saídas de professores, em sala de aula, frente às mudanças; tomar conhecimento de suas histórias cotidianas, refere-se a refletir sobre múltiplos caminhos, práticas e opções (FONSECA, 1997; SILVA; SIQUELLI, 2014; CARVALHO, 2012).

Frente ao exposto não se pode ser indiferente a aspectos tais como as transformações do papel do professor de História que por sua vez resulta na implementação das exigências para formação destes, abordagens inseridas nos debates referentes a reforma do ensino (que parte dos fins dos anos 70, início de 80) conforme observam estudos de Alves (1995), Ribeiro (2003) e Toledo (2010).

Estudos de Toledo (2010), referem que no avanço do ensino da História ocorrido nos anos 80, onde a disciplina incorporou a essência (conteúdos) dos Estudos Sociais, a metodologia de ensino inclinou-se ao estudo da História local. Conforme estudos são os relatos dos professores que designam a necessidade de mudanças no ensino da História.

Há uma percepção clara que a formação dos professores de História apresenta um déficit em função da fusão com os Estudos Sociais, onde há em paralelo a formação de historiadores. Os encantadores de alunos, conforme refere Ramos (2010), há “uma passagem do encantamento ao desencantamento” que tem induzido a uma “degradação da identidade coletiva dos docentes de História”. A seriedade da abordagem, esta explicitada na importância dos relatos dos mesmos, ou seja, exposições de suas experiências.

Estudos de Nascimento (2010), Nascimento (2010a) e Nascimento (2011) neste aspecto apontam que os a problemática da formação docente percebe-se como uma preocupação tanto de educadores como de historiadores contudo observada sob a perspectivas relativas a elaboração de currículo e revisão das políticas educacionais, e não preocupam-se em considerar os relatos dos professores (sob este aspecto), contudo novas possibilidades emergem da visão docente, conforme lê-se na citação do autor que refere:

[...] novas possibilidades de estudo no que concerne à formação dos professores de História. Estas pesquisas amparadas na História Oral e nas memórias dos professores nos demonstram a visão dos docentes a respeito de sua formação universitária, e os elos que se estabelecem entre esta formação e a sua prática docente, bem como os saberes necessários à prática cotidiana dos professores (NASCIMENTO, 2010a, p.2).

Ao considerar os relatos dos professores, sobre suas experiências na formação de novas políticas para educação e/ou a formação de currículo é constituído como um caminho

para qualificar o ensino visto que o saber docente implica “diversos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes fontes” (NASCIMENTO, 2010a, p.2).

Segundo o mesmo autor, o saber docente é “plural e heterogêneo formado por um amálgama de saberes provenientes da formação profissional [...], saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, resultado da prática cotidiana dos professores e da articulação e reorganização dos outros saberes” (NASCIMENTO, 2010a, p.2).

O autor Nascimento (2010) refere-se em distintos trabalhos sobre a importância das memórias, que devem ser instigadas a manterem-se vivas e inclusive compartilhadas. Para o exposto o uso da história oral a partir de entrevista como ferramenta que produz uma interação entre dois sujeitos sendo que o entrevistador deve auxiliar ao entrevistado a ativas lembranças “e estruturar sua narrativa de modo que tenha fluidez” (p.24).

Os estudos do autor apontam que a memória guarda registros importantes e, portanto instigá-la através da prática da entrevista, ou história oral, auxilia no conhecimento de processos significativos, que até então estavam ocultos. Da mesma forma há um conhecimento das múltiplas interpretações que os docentes apresentam (correlatas ao passado), sendo assim a história oral “pode iluminar lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de resistência e sublinhar efeitos de currículos, normas e diretrizes” (NASCIMENTO, 2010, p. 25).

Também estudos tais como o de Santos (2009, p.25) referem que a História ao incorporar relatos como fonte de educação possibilita “espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar [...] permite que nos aproximemos de suas possibilidades, quando o historiador faz as indagações necessárias para extrair as evidências”.

Neste cenário a socialização do docente emerge como uma necessidade, uma tangente que relacione produza interações sociais, trocas entre gerações distintas fomentando a manutenção de qualidade no fazer educação. Na curva do tempo o compartilhar conhecimento, saberes, experiências do dia-a-dia do professor se traduz como um ponto em comum (SÁ, 2011).

Contudo Sá (2011, p. 96) refere que á uma evidente fragilidade nos processos/mecanismos de socialização dos professores devido “a falta de auto-regulação da categoria, evidenciada em aspectos como: os professores geralmente controlam muito pouco a sua formação, têm fraco controle sobre as condições de acesso de novos membros e dispõem de poucos mecanismos de resolução de conflitos interno”.

O autor observa que: “O ensino é uma relação entre seres humanos, exigindo-se determinada dose de autonomia para adequar métodos, materiais, conteúdos a cada realidade

encontrada” nele está explícito a necessidade de “intervenção ativa da equipe docente em tarefas de concepção” (SÁ, 2011, p. 97).

A perspectiva apresentada define-se como sócio histórica, e refere-se a necessidade de inovar, de adquirir saberes, de trabalho em parceria com os demais colegas, e porque não dizer de trocas de experiência ou seja socializar-se. Havendo assim uma concepção de que para fins de qualificação do ensino-aprendizagem é preciso que haja “transmissão da cultura e a integração de grupos sociais operada pela educação escolar, ao longo da história dos homens” (SÁ, 2011, p. 98).

Para o exposto Sá (2011) refere que a aprendizagem primeiramente se dá nos grupos familiares e as experiências, os costumes, os saberes são transmitidos de geração em geração; ela é compreendida por cultura nas comunidades e também estas passam de geração em geração (exemplo, cultura de plantar uvas, festas culturais elaboradas em datas comemorativas), por fim a educação da mesma forma deve conceber a ideia de transmissão por gerações ainda que o saber em educação seja dinâmico, ativo e receba do mundo globalizado inovações em um ritmo bem mais acelerado do que a concebida entre famílias e ou comunidades.

### **CAPÍTULO III**

#### **NARRATIVAS DE DOCENTES DE TRÊS GERAÇÕES**

As entrevistas iniciaram-se em março de 2016, observando a proposta de análise das perspectivas históricas de três gerações de docentes de História de escolas públicas, compreendendo que a disciplina tanto trabalha conteúdos relativos a constituição da História como reconhece que a construção destes conteúdos sofre influência das transformações políticas, econômicas e sociais, é portanto um conteúdo dinâmico, influenciável que necessita adequação periódica nas práticas, nas metodologias, no currículo para não se tornar mórbido, de forma que apresenta múltiplos desafios à formação do docente para a disciplina.

O estudo ‘Discutindo e problematizando as narrativas de três gerações de docentes de História’ teve seu início nos primeiros meses de janeiro de 2015, e desde então já buscava-se perceber de onde poderiam alcançar-se contribuição para o mesmo.

Tiveram-se muitas dificuldades de encontrar professores de História da primeira geração (atuantes a pelo menos 25 anos), e da terceira geração (atuantes a pelo menos 5 anos), com referencia a segunda geração (atuantes a pelo menos 10 anos ) observou-se maior acessibilidade. Admitiu-se para a pesquisa um numero de 3 professores para cada geração; foram aplicadas 6 questões (similares) para cada geração. Em geral os professores colaboradores atuam na cidade de Rio Grande, tendo apenas uma exceção referente a uma docente com 30 anos de atuação, aposentada e atuante no município de Bagé – RS.

Referente à primeira geração diz-se que: no mês de maio de 2016, conseguiu-se a contribuição de uma docente atualmente aposentada, que chegou há atuar 30 anos em escola pública a quem denominaremos Docente ‘A’; a seguir para esta geração observou-se igual cooperação de duas professoras a Docente ‘B’, e Docente ‘C’ ambas com 25 anos de atuação no ensino fundamental em escola pública, sendo que uma pretende manter-se atuando mesmo aposentada, e a outra está a caminho da aposentadoria.

Frente ao exposto a seguir apresentam-se as narrativas de docentes da primeira, segunda e terceira geração, produzindo assim um estudo das práticas de docentes da disciplina de História, de escolas públicas onde considerou-se aspectos tais como a formação docente (e seus possíveis déficits), a evolução observada na demanda por novas tecnologias, as alterações nas políticas publicas e suas relações com situação política e social do país. A aplicação de entrevista foi realizada de forma a responder os objetivos propostos, com

questões elaboradas em função analisar o contexto histórico de professores de três gerações distintas; investigar a percepção dos professores de História frente aos quesitos de formação docente e sua relação com o exercício da profissão; relacionar as alterações nos quesitos de formação docente às demandas sociais; apontar as possíveis alterações nas práticas de ensino de História ocorridas em função da demanda por inovação; analisar a influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino. Considerando tanto a subjetividade de cada professor, e o tempo em exercício, as questões foram sendo adaptadas no que tange a colocação sem, contudo fugir do foco (coesão com objetivos específicos do estudo).

### **3.1 APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES**

O método de estudo utilizado para esta tese denomina-se história oral, sendo que foi realizada no uso de entrevistas junto a docentes de três gerações. A entrevista neste contexto digna-se trazer à memória dos docentes os avanços, e retrocessos, os desafios, as dificuldades e as contribuições benéficas que a evolução apresentou para o cotidiano escolar de 9 docentes. Uma pesquisa participante que requer adequação de questões, considerando gerações; que invoca a novas questões ascendentes considerando a relevância percebida, no trato das abordagens onde como referem Oliveira e Domingues (2014, p.7) há uma fertilização do “parentesco entre presentes e passados”.

Assim “através da oralidade a palavra é o elemento produtor da história, é o elemento formador da essência” (OLIVEIRA; DOMINGOS; 2014) meio pelo qual não somente é possível conhecer os múltiplos sentimentos da docência, seja de realização, ou de frustração, impotência, mas como se dá o fazer pedagógico dos docentes de história na contemporaneidade.

#### **3.1.1 Narrativas dos docentes da primeira geração: pelo menos 25 anos de atuação**

Na produção de estudos das práticas de docentes da disciplina de História, com elaborou-se a primeira questão com enfoque na formação docente, a fim de investigar a percepção dos professores de História frente aos quesitos de formação as relações destes com o exercício da profissão, questionou-se se as docentes consideram que a sua formação auxiliou no exercício da profissão, ao que obteve-se por resposta:

Docente ‘A’ – *‘A formação no período não importava tanto, importava a vontade de repassar os conhecimentos, assim algumas escolas cobravam mais outras menos’ / ‘as escolas públicas sempre cobraram menos, contratando muitas vezes docentes com primário apenas’ / ‘mas se tinha prazer em ensinar ainda que ensinar fosse compreendido como repassar conteúdos sistemáticos’ / ‘não se havia compreendido que a história é disciplina viva’ – por um tempo ela foi suficiente e me concedeu inclusive que pudesse atuar com segurança, mas ao longo dos anos ela se tornou insuficiente tanto para mim no dia-a-dia como para as escolas em geral, alias isto ocorreu em todas as disciplinas’.*

Docente ‘B’ – *‘Na época em que comecei a atuar como professora de história, a formação mínima requerida era do antigo ensino normal, de forma que ministrávamos à disciplina sem formação específica. Ainda assim havia algumas escolas que tinham urgência de educadores e contratavam professores para a disciplina, com formação primária. Foi mais ou menos no ano de 1996, com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, que passaram a vigorar maiores exigências’/ mas não posso reclamar para o período foi suficiente sim, como em tudo com o tempo a gente tem que fazer um feedback’.*

Docente ‘C’ – *‘... mal me formei no normal e comecei a atuar devido a demanda por educadores’ / ‘era a formação requerida e elegida na LDB de 20 de dezembro de 1961, claro na verdade na integra não tratava-se de uma realidade, ainda mais se a escola fosse situada no contexto rural - ai todos que sabiam algo poderia ensinar, bastava ter paixão pela educação, e isto sempre tive, assim a formação foi importante para minha segurança na atuação docente e foi se tornando insuficiente com o passar dos anos, hoje ela é elementar’.*

Frente às falas das docentes, observa-se que apenas em 1961, passou a ser estabelecida a formação mínima dos docentes, para o primeiro grau, como ensino normal, sendo que o curso tinha como um diferencial dos demais uma disciplina para preparação pedagógica e a formação a que se dirigia era ‘professor primário’, contudo no Capítulo IV da mesma LDB, Art. 55, já observarem-se a instrução de normativas para ministração de cursos de especialização e aperfeiçoamento, e no Art 59, observa-se que para o ensino médio os docentes deveriam buscar formação em “faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961, p.1).

O governo vigente no período de 1986 estava sob a presidência de José Sarney, que vigorou de 1985 a 1990, neste período a situação econômica do país era grave, havendo alta inflação, estudos referem que “foi uma década custosa aos cofres públicos, além de gerar tensões sociais que agravavam a relação Regime-Sociedade” / “a redução da demanda interna

preconizada no FMI, e adotada pelo Governo brasileiro como recursos para diminuição das importações teve efeito avassalador sobre a atividade econômica, o emprego e a renda” (LOPES, 2016), saberes que importa para a compreensão das atitudes governamentais, pois toda a situação política de um país reflete em um contexto escolar, principalmente os de escolas municipais e estaduais.

Entretanto estudos registram que entre os períodos de 1980 a 1990, as políticas de formação do professor de história apresentaram grandes desafios, Mesquita e Fonseca (2006, p. 335) referem que neste período o profissional viveu ao longo do processo histórico “políticas e demandas de desvalorização profissional, tanto devido às condições de trabalho quanto em relação a sua qualificação e aperfeiçoamento”. Para o exposto os autores referem que este período foi de reformulação curricular e reestruturação de cursos de formação.

Estudos de Alves (1995) apontam as alterações da legislação como um dos maiores indicadores dos retrocessos na escola a seguir à relutância em discutir teorias e práticas; a introdução das tecnologias como principal causa da alteração do perfil do aluno, com ênfase nos padrões de comportamento no sentido que considera que há “avanços na educação que mais parecem retrocessos”.

Em busca de relacionar as alterações nos quesitos de formação docente às demandas sociais, questionou-se aos docentes sobre sua percepção quanto aos avanços na escola pública, relativas ao perfil do aluno, ao currículo e as metodologias, rotina docente, e sua relação com demandas sociais.

Docente ‘A’ – *foram longos anos de ensino, muitas as experiências vividas, muitos sentimentos e emoções. Como me referia na questão anterior não se percebia que ao mesmo tempo em que se passavam conteúdos históricos imutáveis, / de forma até repetitiva, não necessitando que se aprendesse algo mais dos conteúdos a passar, não se preocupando com uma didática específica diferenciada do costumeiro, que se designava a apresentar conteúdos e a mediar uma forma de memorização/ , a história, ela continuava sendo escrita no dia-a-dia isto mudaria tudo! Até a forma de apresentar a disciplina, pois se esta a fazer história’ / ‘quando se percebeu este enfoque, as demandas da educação já eram muitas e urgentes a tecnologia havia rompido fronteiras e os alunos passaram a ser ansiosos, não conseguiam mais conter-se com as aulas móbidas tinham uma sede de algo mais’ – meu sentimento que inicialmente era de realização passou por um período de frustração, eu me senti antiquada, morrendo profissionalmente / precisava de um feedback mas já estava muito ocupada sobrecarregada de horários enfrentando um problema ... um monstro que eu não podia matar... a evolução’. / Percebe? há uma forte ligação entre as demandas da sociedade*



*e as alterações do perfil do aluno, do currículo e métodos – justamente por se estar em escola pública.*

*Docente ‘B’ – ‘A formação no meu dia-a-dia, ano após ano, passou a requerer maior especialização, inicialmente de forma quase imperceptivelmente, mas em seguida acelerada. Percebi-me em frente duas realidades distintas a necessidade que eu sentia de maior formação e a requerida para introdução no contexto pedagógico, esta era crescente; por um lado eu pensava que bom que me formei sedo, por outro me lamentava. Por um lado dizia a minha alma saudades dos velhos tempos por outro, é preciso me situar no tempo atual. De certa forma enfrentar a evolução estando em sala de aula, atuando com pesadas cargas horárias sem poder fazer nada é como enfrentar a velhice; por isto quero continuar atuando porque devemos ser fortes e enfrentar as mudanças, a velhice virá para todos, não podemos nos entregar e o que será da vida do homem que se acostumando a preencher os seus dias ensinando tiver que de repente parar?’/ ‘reconheço os desafios, mas agora tenho tempo de um confronto com eles, poucas escolas aceitam professores com muitos anos, os muitos anos tornaram as cargas horárias mais leves, dá pra voltar a aprender, ou a reaprender a ensinar’ / neste contexto percebi que uma parte dos alunos tornou-se mais exigente quanto a métodos e práticas, contudo em geral, não há como se referir ao novo aluno; ele apresenta perfis distintos contraditórios, alguns não querem nada com nada, são violentos, outros querem melhores professores, tem sede... a introdução das tecnologias; a inclusão; foram muitas as mudanças e não pararam. / mudou currículo métodos tudo em função das demandas sociais’.*

*Docente ‘C’ – ‘As mudanças foram muitas e todas se fundamentam nas mudanças políticas, no partido que esta presidindo o governo; mas também se relacionam com os avanços tecnológicos; os movimentos sociais; a partir da política a educação é modelada e remodelada – estes políticos não tem respeito com os docentes, com os discentes com a nação; já o aspecto referente aos avanços tecnológicos estes nem se fala eles invadiram o mundo, quem não os acompanhar não tem, hoje, lugar no mercado de trabalho; os movimentos sociais, bem as pessoas a comunidade na verdade não sabe a força que tem, para mudar a história, escreveu inclusive a história da educação se ficassem quietinhos estaríamos em parte muito acomodados com nossos costumeiros métodos. Assim a rotina em sala de aula foi se tornando um grande pesadelo, onde se caminhou para a frustração, como se não bastasse não se sabe como lidar com os adolescentes, que muito raro contribuem. Quero tempo para os netos’.*

As falas das docentes, neste sentido lembram a abordagem de Kinzo (2001), quando refere-se a sucessão “de crises políticas emaranhadas em outras de natureza econômica e

social, tem levado muitos à percepção de que, se não chegamos a andar para trás, avançamos muito pouco na direção do aprimoramento democrático”, ainda que não foi jogada no contexto da educação ela neste encaixa-se com perfeição. Estas docentes passaram por uma diversidade de mudanças políticas, estando atuando no instante de transição do governo militar- autoritário para um governo que até hoje tenta ser democrático por excelência.

Da mesma forma apontam as concepções de Freire, referentes a necessidade de um formação continuada extremamente relevantes, pois as mudanças do contexto histórico social, e político afetam diretamente a rotina, as práticas e os métodos dos docentes, tornando-os insuficientes, há portanto necessidade de continua reflexão-crítica sobre estas práticas (FREIRE, 1996).

No busca de apontar as possíveis alterações nas práticas de ensino de História ocorridas em função da demanda por inovação, questionou-se as docentes quais as dificuldades encontradas no que tange as metodologias, as práticas profissionais ao longo da sua história profissional , considerando a perspectiva referente a demandas por inovação (foi como despertar para um ponto da realidade que digna-se a ser atemporal); as docentes responderam.

Docente ‘A’ – *‘os livros já não bastavam, os alunos passaram a ser ansiosos, tive dificuldades de manter o equilíbrio emocional muitas vezes, na tentativa de manter o controle da turma; se tornaram barulhentos o que me levou a usar mais trabalhos em grupo, a cobrar mais; e inclusive a envolve-los mais na produção até mesmo das aulas’ / ‘antes teve uma época que a evasão na disciplina era gritante’ / tive muitas dificuldades com a introdução das tecnologias; mas não sei se não foram maiores do que a inclusão, ou seja, o trabalhar com alunos com necessidades especiais junto com alunos normais’.*

Docente ‘B’ – *‘A evolução me provocou com vara curta, as metodologias foram tornando-se obsoletas, assim tive que improvisar, me utilizei do método de pesquisa de campo. Não sei exatamente em que tempo, mas lembrei sobre a importância das narrativas, da história oral, e percebi as relações entre a importância para mim de ser ouvida e para os alunos, eles estavam sumindo das salas de aula tive que resgata-los, fui a campo, eles queriam a tecnologia, mas não menos que ser o centro, passei a usar de teatro, a provocá-los. Em parte esta foi a melhor saída, ou era matar ou morrer! Agora temo deixar as salas de aula’ / ‘os desafios são múltiplos, mas me mantém viva’.*

Docente ‘C’ – *‘no início estava tudo bem, com o tempo percebi que as metodologias que eu usava não davam conta mais de manter as aulas interessantes ou os alunos interessados nas aulas, e eu não tinha tempo de me profissionalizar, tive que comprar livros*

*atualizados sobre didática e metodologia voltar a estudar por conta em casa; inicialmente me utilizei dos jogos, do lúdico; a seguir não teve outro jeito tive que dar espaço para os alunos sentirem um pouco o compromisso de ensinar, e ao mesmo tempo que os prendi, me peguei prisioneira deles, tive que aprender a aprender, pois passaram a usar recursos tecnológicos que não pude evitar, seus discursos foram mudando. E tentei acompanhá-los, foi assim que sobrevivi, mas estou cansada, são muitas as inovações’.*

A metodologia da história oral, observada pela Docente ‘B’, ainda que fosse introduzida inicialmente em função de se fazer ouvir a voz dos excluídos, e a seguir para fins de conhecimento históricos das diversificadas realidades sociais, ou de classes x profissões (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000), ela pode ser aplicada para compreender os sentimentos dos alunos, seus motivos ou motivações, conhecimentos prévios e direcionada a investigar diferentes aspectos relativos tanto ao aluno, quanto ao professor, no entanto relatos a digna-se a história oral, tem por fundamento o ponto de vista, as percepções das pessoas com relação a um tempo, movimento, acontecimento. O teatro é, portanto uma metodologia a parte reconhecida mediante a fala dos alunos como uma opção inteligente. No enfoque a prática da metodologia oral mexe com a autoestima das pessoas, que passam a ser percebidas como historiadores.

A metodologia da história oral foi introduzida no contexto das investigações de ordem social nos anos 50 (FERREIRA, 1998); o teatro ainda que existisse em tempos remotos, não era comum para fins de ensino-aprendizado, não sendo absorvida relações entre arte e ciência, de forma que ainda é considerado didática inovadora (CAVASSIM, 2008). Segundo os estudos o uso do teatro oferta qualidade ao ensino, contudo deve ser usado com consciência. Para os docentes em questão representam uma evidente mudança cultural nos paradigmas da prática educacional.

Com a intenção de analisar a influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino. Dando sequência no estudo questionou-se as docentes quais as relações entre o contexto social e a educação em história, ou seja, há influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino? de onde obteve-se por respostas:

Docente ‘A’ – *‘Para o ensino da história a escola deve estar bem equipada porque os conteúdos são em parte maçantes cansativos ainda que se constituam de conhecimentos de suma importância, assim é importante se ter recursos para desenvolver conteúdos de forma criativa. O contexto em que a escola esta inserida nos traz elementos para elaborar adequadamente as aulas, fazendo conexão com a realidade do aluno; contudo o ensino da história não pode ser influenciado pelo contexto social, mas a qualidade de ensino pode ser*

*influenciada por este contexto. Se entra em vigência um presidente que não valoriza a educação; não fornecesse recursos tecnológicos e humanos à escola, ainda que o regimento estabeleça recursos eles podem não ser liberados no tempo adequado / espero ter respondido corretamente sua questão’.*

*Docente ‘B’ – ‘O contexto social em sua questão me é percebido como situação política, social e econômica em que o ensino em escola pública certamente sofre influência, em vários aspectos, e atinge a todas as disciplinas’ / ‘por outro lado se esta ensinando história e em paralelo se escrevendo história / quanto educadores deve-se cada qual fazer o melhor independentemente do contexto e, fazer com paixão, criatividade e inovação – só hoje realmente percebo que não é necessário se ter computadores em uma escola para ser criativo’/ ‘contudo ter consciência de não ter condições para buscar uma melhor formação seja um fator que me tenha sido entrave por muito tempo, neste aspecto não adiantam verbas, deve se proporcionar ao educador espaço/tempo para ele usufruir deste direito a formação’*

*Docente ‘C’ – ‘A história ela faz o aluno conhecer o quanto era difícil estudar em um regime autoritário, o quanto os movimentos sociais tiveram força para alcançarmos um ensino democrático; o contexto político favorece ou não a evolução nas escolas em todos os aspectos, de forma que só podemos ofertar ao aluno o que está estabelecido nas políticas públicas. E ainda que este cobre educação continuada, as verbas para contratação de professores e o desenvolvimento de ações facilitadoras para que o docente venha a se manter em continua formação - partem do governo; assim sendo uma escola estadual pode ser excelente em um país, ou uma cidade específica e ser decadente em outra’*

As questões políticas se destacam nas falas, de forma que se percebe o quanto o estar ensinando em uma escola pública apresenta-se como uma questão limitadora para os educandos desta primeira geração. Também a questão das sobrecargas horárias são sublinhadas.

A educação implica formação de cidadania, e formação para o trabalho (educados para a lógica de mercado), portanto compreensão das relações sócias para o desenvolvimento humano. Tanto o fator importa que o currículo é adequado ao contexto histórico-social em que os sujeitos estão inseridos. O ensino-aprendizado deve ser desenvolvido de forma significativa, neste aspecto há uma certa carga de complexidade no conceitos sala de aula, tempo e espaços escolares (MEINERZ, 2013; SANTOS, 2013; SILVA; SIQUELLI, 2014)

Também estudos de Fonseca (2003) referem que as mudanças no ensino da História são resultantes das transformações sociais, políticas e educacionais; a exemplo em uma sala

de aula de evidente heterogeneidade implica a necessidade de desenvolver tanto políticas educacionais tais como a inclusão como estratégias de ensino que alcancem a todos.

Indagou-se se as docentes lembram de algum movimento histórico que alterou suas formas de fazer educação. e neste prisma quais as contribuições da história oral, das experiências do passado para o futuro.

Docente 'A' – *'muitos movimentos alteraram nossa forma de fazer educação – movimentos sociais, políticos / o conhecimento do que passamos ou sentimos, de nossas experiências ressalta, valoriza os benefícios da era atual, onde exige-se maior formação profissional com fundamentos' / por outro lado em algumas cidades ou comunidades acredito que hajam professores com sobrecarga de carga horaria, bem que o meu desabafo poderia despertar os gestores para este tópico e favorecer que a educação contínua não seja algo impossível ou distante de ser uma realidade' / a historia oral é meio de conhecer realidades geralmente de pessoas que sofreram perseguições / por um lado traz revelações que podem produzir uma amadurecimento e melhores posicionamentos futuros / por outro sentimentos que não podem ser mais resgatados'.*

Docente 'B' – *'A história oral é experiência participada; em certo momento vai surtir um efeito positivo porque se vive em um ambiente onde se busca a qualidade a excelência em educação, em uma era em que se busca melhor gestão dos conhecimentos distintos, respeita-se as falas é um método e também uma disciplina – importa para justamente valorizar o passado em função do futuro / com referência as transformações considero a mais atual, a inclusão, como já foi observado em questão posterior'.*

Docente 'C' – *'Minhas formas de fazer educação foram ao longo dos anos forçadamente alteradas, pois o fazer educação requer um continuo aprendizado, os fatos históricos são numerosos' - A história oral é usada para tirar duvidas geralmente de gerações futuras, romper silêncios; muitas vezes traz verdades que assombram, transformam, curam, mas terá um tempo que elas não vão importar. Como por exemplo, a que importa a gerações futuras meus sentimentos e frustrações? Quanto ao que passou não se pode fazer mais nada, ainda que conhecer como eu venci uma fase da minha época enquanto educadora deveria ajudar a melhores decisões'.*

Como observaram as docentes a história oral trouxe inicialmente o grito dos excluídos foi utilizada para compreender movimentos sociais; assemelha-se a história do tempo presente; é ferramenta para troca de experiência e informações. Registra a abertura de espaços de debates, e digna-se ao exercício da democracia no contexto do trabalho ou das produções científicas. Consolidou-se por método para conhecimento histórico de questões agrárias, e em

alguns cursos é disciplina a ser estudada. É metodologia constituída, de relatos e experiências; estimula estudos sistêmicos. Na metodologia a valorização da memória, observada na prática das narrativas, credenciou valor inestimável a pesquisa e viabilizou a qualificação dos cursos de formação de professores, tomando cunho multidisciplinar, atingindo todas as áreas. (FERREIRA, 1998; FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000; ARAGÃO; TIMM; KREUTZER, 2003; HASS 2012).

Por fim questionou-se o que as docentes como veem o ensino da História nos tempos atuais, considerando as perspectivas perfil do aluno, currículo, metodologia e práticas.

*Docente 'A' – 'Na contemporaneidade o aluno está muito avançado, tem um perfil ativo, dinâmico e cada vez mais exigente. O currículo está mais centrado as demandas locais e do contexto sob diversas perspectivas tais como demanda controle social, no instante em que a escola situa-se em área de vulnerabilidade; demanda saberes voltado ao mercado de trabalho que emerge do contexto e assim por diante; as metodologias e as práticas devem estar inovando-se continuamente. Quem pensa que se graduado basta para ser educador vai passar tantas dificuldades quantas eu passei ou mais'.*

*Docente 'D' – 'O ensino da história é bem melhor, recebe melhor subsídio, os recursos são muitos. Também hoje os professores tem melhor formação. Os currículos são arrojados. Os alunos valorizados, há um maior compromisso do estado em acabar com a exclusão de classes. Maior envolvimento do estado maior cobrança por educação por parte da família, investimentos em tecnologias para as escolas'. – Ainda que contraditoriamente se observe que uma parte dos alunos está mais agitada, rebelde, apresentando dificuldades de relacionarem-se entre si, inclusive junto a suas famílias, é como duas vertentes históricas dois povos de pensares opostos se erguessem em um mesmo solo. O compromisso do docente neste sentido é a cada dia mais importante. O professor de história tem elementos suficientes para estancar esta aparente divergência'.*

*Docente 'C' – 'Atualmente o ensino da historia é rico, mas infelizmente o aluno dependendo de sua condição social, por um lado pode ser um jovem oprimido por outro mais astuto inteligente; o avanço tecnológico tanto abriu portas como aumentou a classe dos excluídos; as tecnologias devem alcança-los; os currículos nas escolas estaduais e municipais devem ser equiparados as escolas particulares, devem ser facilitadores. Por detrás da evolução há uma luta social bem maior do que muitas que foram travadas no passado, por isto o aumento da criminalidade, escolas que precisam ter grades nas suas salas de aula, alunos que ninguém freia. Passei por muitas coisas tive experiências, mas tive o*

*tempo da realização, e do despertar. Muitos nem terão oportunidade de saber quais suas capacidades ou reais condições de aprendizagem’.*

Na contemporaneidade o ensino da história apresenta profundas mudanças “tanto epistemológicas, quanto teóricas e metodológicas / exige que o historiador trabalhe não somente o tempo espaço macro, mas também com várias escala e ritmos temporais-espaciais na perspectiva de melhor compreender o atual mundo globalizado” (VIANNA; BEHAR; NUNES; 2006).

### 3.1.2 Narrativas dos docentes da segunda geração: pelo menos 10 anos de atuação

As docentes que representam a segunda geração tratam-se de, respectivamente a Docente - ‘D’, primeira entrevistada que observou estar a 15 anos na escola pública; a Docente – ‘E’, a 11 anos; e a Docente ‘F’ a 10 anos.

Seguindo a linha de pesquisa previamente planejada como à geração anterior questionou-se as docentes da segunda geração se os quesitos para sua formação docente, colaborou para o exercício de sua profissão de forma plena, onde as mesmas responderam:

Docente ‘D’ – *‘A formação certamente contribui, mas a realidade da sala de aula faz com que todos os dias, tenhamos novos aprendizados frente a situações inesperadas que a teoria não nos ensina / nem sempre a teoria funciona na prática’.*

Docente ‘E’ – *‘A formação contribui, ainda que a realidade em sala de aula exija sempre maiores conhecimentos. A verdade é que não se consegue acompanhar a evolução em sua plenitude; e na maioria dos aspectos ela interfere na prática pedagógica, por exemplo, a tecnologia é uma questão bem complexa a ser tratada na formação, pela infinidade de eletrônicos que são lançados continuamente’.*

Docente ‘F’ – *‘Sem dúvida. Recebi uma formação de muito boa qualidade, tanto na etapa básica quanto em nível superior. Entretanto, concluí a graduação muito jovem e me demorei a enquadrar, acabei aprendendo muito com a experiência quanto aluno de cursos de especialização e leituras realizadas por iniciativa própria. Ou seja, demorei um pouco a ser introduzida em sala de aula, de forma que quando alcancei este sonho já havia cursado mestrado e estava a caminho do doutorado, assim estes saberes tem sido fundamental tanto para a construção do meu perfil profissional quanto para o enfrentamento de desafios do dia-a-dia; na realidade sempre se tem desafios em todas as áreas de nossas vidas a capacitação profissional é suporte para o enfrentamento destes’.*

Segundo estudos o educador deve estar continuamente atento à evolução, a sua formação deve observar sinergia com o tempo, era, a geração; o educador deve estar apto a ensinar em toda a modalidade de escola (particular, municipal e/ou estadual; rural ou urbana; de credo ou governamental), tendo condições de atender as demandas advindas da área independentemente de ter recursos materiais disponíveis, do contexto em que situa-se a escola, deve-se portanto preparar-se para o enfrentamento de desafios humanos, físicos, metodológicos entre outros. O foco do professor é alcançar o aluno, para tanto foi lançado o programa de formação continuada (BRASIL, 2006).

Ainda dentro deste enfoque se questionou às docentes, se perceberam avanços na escola pública, desde sua formação nas perspectivas relativas ao perfil do aluno, ao currículo, rotina docente, metodologias e se estas absorvem relações com as demandas sociais, e as mesmas responderam.

Docente 'D' – *'Por mais que seja um período curto, houve mudanças, principalmente com relação ao uso das tecnologias no cotidiano da escola e do aluno, fazendo com que o professor sinta a necessidade de se atualizar neste sentido' / Penso que o professor de História que não evolui junto com a sociedade acelerada em que vivemos não consegue mais dar conta de seu ofício, estando submetido a situações traumáticas e estressantes / mas mais especificadamente lembro de ter havido uma evolução no âmbito da formação curricular dos ensinos fundamental e médio onde foi introduzido, com obrigatoriedade a contribuição de diferentes culturas' / 'acredito que este tópico tenha levado alguns professores a buscar conhecimentos específicos do gênero' / 'não percebi mudanças no perfil do aluno frente a estas exigências – perdão lembro-me de um grupo de alunos cristãos confrontarem a cultura indígena e suas crenças com os seus credos, havendo levantamento de um debate sobre a cristãos tratarem-se de um povo distinto carregado de culturas merecedoras de ensino. Foi interessante perceber o ímpeto dos alunos que durou por um tempo bem prolongado, pensando no episódio em contrapartida senti certa adversidade de grupo oposto e tive que trabalhar de forma diferenciada, criando grupos de alunos representando cada qual uma cultura e cada grupo deveria trazer conhecimentos sobre a perspectiva em forma de teatro, dança, relatos ou história, ou até mesmo apresentações, a seguir um de cada grupo trocaria de grupo e deveria ouvir seus novos colegas sobre suas culturas e criar uma situação de aceitação' / fui um insight interessante que deu novo sentido as aulas'.*

Docente 'E' – *'Sim houveram; o aluno a cada dia é mais exigente com referencia as ferramentas utilizadas para apresentação de conteúdos, bem como no que refere a métodos de aprendizagem; também percebi que os alunos estão mais audaciosos e até violentos /*



*infelizmente esta questão parece ter ligação com a intervenção do governo nas formas de correção dos pais; contudo o currículo sofreu alterações em função da inclusão; houve, algumas não específicas ao ensino da história, tais como a introdução de novas tecnologias no contexto escolar, onde os alunos tiveram direito a tablets e netbooks; o uso do laboratório de informática já era comum, o fato requereu o uso de monitores em aulas, por falta de conhecimento de manuseio de alguns professores a seguir foi introduzido curso na escola voltado aos professores para aprender o básico em informática, uma excelente iniciativa principalmente porque foi realizada no período que tínhamos a disposição na escola. Por ultimo como para os demais docentes de outras disciplinas vem sendo cobrado o aprendizado de LIBRAS, acho que foi isto’.*

*Docente ‘F’ – ‘Quando cheguei a escola, os métodos que trouxe eram suficientes, contudo os alunos foram tornando-se agitados, ansiosos, assim fui alterando as formas de ensino, inclusive os envolvi no processo, ouvindo-os, dando espaço para colaborarem. Em tudo davam preferencia ao uso de mídias, tanto para receber conteúdos, quanto para apresentar trabalhos. Fomos em conjunto elaborando métodos ricos e criativos, usando filmes, com projetor, e filmes gerados a partir de programas de computador. Estamos lidando com seres vivos dotados de subjetividade, capazes e que recebem influência do seu meio, da economia da política, do desenvolvimento, sobretudo das tecnologias - tanto nos seus pensamentos e práticas quanto em suas exigências. Contudo acredito que estas mudanças não foram específicas a disciplina de história, a demanda por inovação atinge a todas as áreas e profissões’. / ‘Assim, ministrar aula aos alunos foi a cada ano requerendo mais conhecimentos psicológicos voltados ao domínio de turmas, ao estudo de problemas sociais, familiares, atualmente um educador para garantir uma boa produção do aluno, um bom desenvolvimento deve ganhar a confiança deste / ao contexto das escolas foram introduzidas novas tecnologias e também novidades tais como a inclusão que antes era projeto hoje é realidade, algumas das escolas contam com tecnologias assistivas, também foram adequadas para receber os alunos com necessidades especiais, a formação atual requer que o professor saiba lidar com as diferenças e garanta este saber aos alunos ditos normais, também tem a questão de saber LIBRAS’ / ‘contudo os maiores desafios estão relacionados ao tempo do professor, ao tempo que este disponibiliza para se aperfeiçoar, além de ter-se que dar aulas em turmas turnos e colégios distintos a fim de se ter um bom salário também se tem a família a casa, os filhos’ / ‘a educação continuada é um desafio e uma necessidade’.*

De acordo com Brasil (2006) o programa de educação continuada se desenvolve com parcerias entre o Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, com a União dos

Dirigentes Municipais de Educação, com a UNICEF, UNESCO, PNUD, OEI e o Banco Mundial, além dos Conselhos Municipais de Educação e Escolares - e conta com a eficiência de subprojetos, trabalhando as temáticas:

1. A educação no contexto da política de Desenvolvimento com Igualdade Social;
2. A Organização da Educação Nacional no Contexto do Fortalecimento da Educação Básica: o Papel do Município;
3. Avaliação de Políticas Educacionais;
4. Políticas Educacionais para o Brasil de todos;
5. Financiamento e gestão orçamentária da Educação;
6. Gestão de recursos materiais;
7. Gestão democrática da Educação.
8. Gestão Pedagógica da Educação Escolar
9. Valorização dos Trabalhos em Educação: docentes e não-docentes (BRASIL, 2006, p. 10-11).

Uma das alterações observadas no âmbito do ensino da história para o período em que as docentes da segunda geração estão, refere-se ao currículo que tendo base na legislação demanda que o ensino seja integral, tendo base comum nos distintos estados, abraçando a todas as comunidades. A LDB, considera por componentes curriculares no âmbito do ensino da história que a disciplina “leve em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2013, p.186).

Contudo muitos projetos para informatizar alunos e professores, os netbooks, objetos do Programa Estadual, denominado em Rio Grande como ‘Projeto Laboratórios Móveis’, terminaram de serem entregues às escolas aproximadamente em 2015. Em 2013, escolas de alguns municípios foram contempladas com tablets frente a programas tais como ‘Sala de aula Conectada’, o propósito era levar internet sem fio a todas as salas de aula (PARANÁ247, 2013).

Especialmente em Paraná observam notícias de que os professores receberiam capacitação para uso dos tablets. Através de oficinas serão presenciais os docentes tiveram “apoio das Coordenações Regionais de Tecnologias Educacionais”, que orientaram a elaboração cronogramas considerando Núcleos de Educação. (PARANÁ247, 2013).

A seguir questionou-se se às professoras quais as dificuldades encontradas no que tange a metodologia, às práticas profissionais ao longo de sua atuação docente, resultantes das demandas por inovação. E todas consideraram a inclusão como um grande desafio, e observaram.

Docente 'D' – *'a inclusão, alterou e continua alterando o fazer educação' / 'é um grande desafio que apresenta um grau diversificado de dificuldade; dependendo da necessidade especial do aluno, os métodos devem ser todos revistos'.*

Docente 'E' – *'eu não sei exatamente quando isto aconteceu de fato no contexto histórico em geral, mas a inclusão de aluno down em nossa escola, em sala de ensino regular até hoje afeta os planos de aula, sempre há um desafio a ser enfrentado; eles tem direito a este espaço, mas é um desafio trabalhar com eles junto aos alunos normais';*

Docente 'F' – *'a inclusão é um grande desafio sem sombra de dúvidas, mas não tive nenhuma experiência neste sentido' 'mas me lembro de algo que me surpreendeu - os alunos são muito patriotas, quando o Brasil perdeu a copa, tive que mudar minhas estratégias de ensino até recuperar sua motivação, contudo eles têm consciência de que este fato manchou a história do futebol brasileiro tido até então como o país do futebol'.*

A questão trouxe a memória que no início do século XX, foi construído o Porto Novo de Rio Grande e a dos Molhes da Barra; em 2002 o cenário político no Brasil sofre grandes mudanças com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010 Dilma Ruseff o substitui ganhando as eleições, neste período são descobertas fraudes tais como as da Petrobrás abalando o mercado econômico, entretanto é a derrota do Brasil em um campo de futebol onde o time da seleção brasileira perde de 7 x 1 para Alemanha em 2014 que destaca-se como um dos acontecimentos que modificou a rotina em sala de aula, o evento que exigiu grandes preparações (durante sete anos) custou em torno de R\$ 25,5 bilhões de gastos públicos, segundo estudos o valor equivale-se a um mês de gastos em educação, ou respectivamente a 9% das despesas anuais do país em educação (PATU; AMORA; COUTINHO, 2014).

Em sequencia se questionou quais as relações entre o contexto social e a educação em história; a influência das transformações políticas e sociais para a educação em História; quais as maiores dificuldades encontradas na prática de ensino da História, em função destas relações responderam:

Docente 'D' – *'São profundas estas relações, observe por exemplo, estamos na era da tecnologia, estando uma escola bem equipada e o docente capacitado o ensino evolui com certo prazer' / 'As tecnologias contribuem muito para um ensino mais qualificado, no sentido de que se torna mais fácil a representação da História, do passado, através da exibição de vídeos, filmes e documentários, da utilização da pesquisa pela internet, por exemplo. Graças às tecnologias, temos muito mais recursos didáticos disponíveis para o ensino de uma disciplina até então considerada "muito teórica" ou abstrata'./ Em contra partida 'Hoje eu*

*diria que a maior dificuldade é o desinteresse do aluno pela leitura, dificultando a sua escrita e interpretação, essenciais na nossa área de ensino, o que contrariamente ao que observe inicialmente a principio decorre do mau uso das mesmas tecnologias que nos são em uma hora por benefício.*

*Docente ‘E’ – ‘atualmente o contexto social esta vulnerável, e transmite esta vulnerabilidade à escola’ / ‘Manter as turmas de alunos envolvidas nos conteúdos o que em resumo vem dar na continua necessidade de capacitação profissional, onde as questões comportamentais sobressaem-se com relação às tecnológicas’. – ‘uma faca de dois gumes, um problema-solução, uma questão-resposta’ ‘as tecnologias trazem consigo o sonho do ensino com qualidade e o pesadelo da reprodução’ / ‘nem mais existem preocupação das grandes empresas em elaborar questões para provas de vestibular, ENEM entre outras, se participamos de um concurso, em posse do gabarito, colocamos a questão nos mecanismos de pesquisa observa-se que a questão é reproduzida foi aplicada em muitos concursos / como cobrar produção original, específica do aluno se as grandes instituições abrem exemplo com comportamentos irreverentes como estes?/ na verdade nem tudo é culpa das tecnologias, ou ela fez cair mascarar ou deu mascarar? Ai entra o mais difícil o trabalho em torno da formação de caráter’.*

*Docente ‘F’ – ‘Estamos na geração do conhecimento, é preciso trabalhar o aluno a fim de que este venha a suprir uma demanda da área mercadológica que refere-se a pesquisa; a globalização colocou a todos em um ciclo de ensino-aprendizagem veloz. Há duas tendências no mercado de produções científicas uma digna-se a criar um aluno-pesquisador (o que é um grande desafio) e outra aceitar o difusão/ multiplicação de conteúdos ou seja o tradicional copia-e-cola’. ‘eu sinto a introdução das tecnologias como aliadas; em geral deve-se ensinar os alunos a usa-las com responsabilidades/ mas facilitou muito, são ferramentas criativas que aceleram o processo do raciocínio da criticidade’.*

As respostas das docentes apontam as consequências da globalização vividas sobre todas as áreas e também a necessidade de que se trabalhem estratégias de produções em grupo, coletivas, onde as tecnologias venham como aliadas. Há uma necessidade de que os docentes estejam preparados para estas demandas até mesmo porque estas “são compatíveis com um determinado nível de desenvolvimento de nossa história e de nossa sociedade” (PAGENOTTO, 2016, p.1).

De acordo com Pagenotto (2016) “a escola é lugar de produção de conhecimento que deve passar por [...] crivo do discernimento”, de onde subtende-se que a educação de

qualidade deve partir da escola, os alunos devem aprender a produzir com responsabilidade discernindo sobre conteúdos e praticas de trabalhos de conteúdos.

Também as questões relacionadas comportamento de alunos, são temas da contemporaneidade merecem capacitação dos profissionais, perspectivas em que percebe-se que a inclusão não situa-se somente no campo ou espaço que se pode vislumbrar. A exemplo o transtorno de déficit de atenção é preciso saber diagnosticar, conforme estudos:

É comum no ambiente escolar encontrarmos graus variados de atenção, agitação e impulsividade, no entanto, há alunos que são incapazes de controlar esses comportamentos em decorrência de um transtorno neurobiológico de caráter hereditário conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). (CARDOSO, 2009).

Indagou-se se as docentes lembram de algum movimento histórico que alterou suas formas de fazer educação; se houveram contribuições da história oral para melhorar suas práticas ou seja de relatos, testemunhos, trocas de experiências de onde obteve-se por respostas:

Docente ‘D’ – *‘Acho que um professor preocupado com a sua prática e com o ensino de qualidade deve estar aberto sempre a mudar a sua postura frente as diversas situações no cotidiano de sua sala de aula. Frente as diferentes realidades sociais que enfrentamos neste país, o que mais me marcou nesta curta carreira foi trabalhar em escolas diferentes, sendo uma de periferia e outra na zona rural, realidades completamente diferentes, onde até a linguagem é diferenciada. Sempre defendo que nas questões que envolvem a abordagem pedagógica, um dos pontos mais importantes é justamente quando se diz que o professor deve conhecer a realidade do aluno, o seu contexto. Certamente isto faz muita diferença na docência; com referencia a troca de experiência seria interessante, mas nem sempre contributiva devido a subjetividade das pessoas há um distanciamento uma diferença nos tempos e modos’.*

Docente ‘E’ – *‘estávamos preparados para quase tudo, mas na questão da inclusão, não estávamos preparado para a realidade’ / ‘a realidade da inclusão de alunos com portadores de necessidades especiais ela até agora tem pouca ligação com os conhecimentos teóricos sobre o assunto’ / ‘a inclusão requer novas posturas / novas / não reproduzíveis’.*

Docente ‘F’ – *‘A inclusão, sem dúvida foi e continuará sendo um dos maiores desafios, e o motivo pelo qual muitas vezes vamos ter que nos virar, moldar, mudar, renovar’ / as experiências neste enfoque deveriam contribuir, mas depende de muitos fatores’*

Conforme estudos a heterogeneidade das turmas, ou pluralidade do coletivo escolar que se esta vivendo no ensino regular em escolas inclusivas trata-se de um dos maiores fatores / desafios da inclusão que atenta para a preocupação “em trabalhar com os conteúdos, de modo que possam ser aprendidos de acordo com a capacidade e ritmo de cada um”.(BORDAS; ZOBOLI, 2009, p.84).

A inclusão de alunos especiais no ensino regular tem sido um grande desafio, os exemplos apresentam controvérsias há estudos que apontam o conhecimento da existência de “estratégias inadequadas [...], concepções equivocadas”. A inclusão traz a muitos docentes o convívio com o medo, a frustração pois os educandos sabem a importância de se ter uma formação específica ao mesmo tempo que sabem que são multiplicidades de deficiências, nesse sentido a visão de inclusão ao mesmo tempo que é estreita abrange um terreno sem limites (SAMPAIO; SAMPARIO; 2009).

As respostas das docentes em geral, trazem a expectativa que esta geração não participa de hábitos antiquados, obsoletos, ultrapassados; que não apresenta preconceitos, demonstra que esta havendo uma adesão ao cenário inovador, bem descrito nos estudos de Bordas e Zoboli (2009, p.85) que refere “A proposta educacional presente sugere uma aprendizagem, dentro de teorias que respeitem as mínimas condições de inclusividade e relevância com que os conteúdos possam ser trabalhados de forma significativa e motivadora”

Frente às respostas das docentes compreende-se que algumas experiências trazem elementos substanciais, onde “algumas ações podem ser mantidas e outras podem ser reconsideradas” memórias, de experiências geralmente referem-se a momentos em que se diagnosticou um certo sucesso na ação, no empreendimento, são importantes, mas admite-se insuficientes frente a subjetividade dos sujeitos (RODRÍGUEZ, p.276).

Por ultimo questionou-se as docentes da segunda geração como estas veem o ensino da História nos tempos atuais, considerando as perspectivas perfil do aluno, currículo, metodologia e práticas.

Docente ‘D’ – *‘Acho que estamos num período histórico que favorece muito a questão do uso de novas metodologias de ensino, proporcionadas principalmente pelo uso das tecnologias. Da mesma forma, graças aos diversos movimentos sociais e políticos hoje são abordados os mais diversos temas que merecem ser discutidos nas aulas de História, principalmente no que tange à política, à economia, à sociedade e seus comportamentos que tanto se modificaram, tornando o currículo muito mais amplo. / Ao mesmo tempo, o perfil do aluno modificou bastante. O perfil do professor que não mudou tanto assim. Acho que aí também surge um, outro problema.’ / ‘Mais um desabafo: há pouco tempo tive a experiência*

*de trabalhar com a formação continuada de professores da rede municipal e não conseguiu continuar. A grande maioria dos professores acham que sabem tudo e que a atualização sobre os novos processos de ensino discutidos no campo da História, que tive a oportunidade de partilhar neste mesmo mestrado, não são necessários. Vários foram os depoimentos de professores sobre queixas com relação as condições do trabalho docente na atualidade, sendo esta a justificativa de não ser necessária uma mudança na prática dos professores diante da atual realidade educacional’.*

*Docente ‘E’ – ‘Acredito que daqui pra frente vai ser mais difícil trabalhar a história do passado, sinto que os alunos já querem enterrá-lo, há tendências até de que venham ser admitidas estas concepções infelizmente. Já verifico isto ao falar-se de teóricos da educação, ou seja, da história da educação, onde há uma nascente de novas concepções, mas Comenius sempre será Comenius. Os alunos tem tendência a extinção do passado, assim a ideia é cada vez tornar mais criativa as aulas e buscar maiores fundamentos para que eles mantenham viva a história. Os currículos são ainda formados pelas políticas públicas em educação e os gestores conhecem o Brasil e sabem do que o país precisa. A ideia da gestão democrática participativa não alinha-se ainda ao quadro porque os pais, e a comunidade em geral não conhece ainda o seu verdadeiro papel na sociedade/escola e infelizmente não conhecem seus filhos e não tem tido tempo para observarem se conhecem a si mesmos.*

*Docente ‘F’ – ‘tranquilo, o ensino chegou a tornar-se fascinante, com a introdução das tecnologias, dominando elas temos acesso ao aluno / o currículo tem acompanhado a demanda da sociedade, da economia e da política - ou seja do mercado de trabalho. As metodologias e estão alinhando-se as práticas, já não tão distantes porque antes tratavam-se de teorias agora são o exercício de educar.*

A gestão democrática parte da Política e abrange todas as instituições governamentais a escola para o contexto apresenta um papel essencial implantar uma cultura de gestão participativa. Esta modalidade de gestão se referem a autonomia da escola, e enfatiza sua parceria com a comunidade, de forma que a escola deve favorecer gerar espaços de manifestação das sociedades, e atender assim as suas demandas, o foco é gerar satisfação e entusiasmo no campo da educação e da cidadania (ORIGAME, 2013).

### **3.1.3 Narrativas dos docentes da terceira geração: pelo menos 5 anos de atuação**

Com referência a terceira geração, observou-se que a Docente ‘G’, e a Docente ‘H’ ambas atuam á cinco anos como professores de escola pública, sendo que uma atua em escola

rural e outra em urbana. A Docente 'I' tem 6 anos de atuação, entretanto não na mesma escola, solicitou transferência uma vez considerando a violência do bairro.

Respeitando o tempo de atuação das docentes foi reformulada a questão utilizada para investigar os quesitos da formação docente e suas relações com o êxito profissional. E questionou-se quais o seu nível de formação, e se consideravam suficiente para o exercício pleno da profissão.

Docente 'G' – *'Bom em escola pública, a graduação inicialmente é o mínimo que é requerido, contudo após passar em concurso segue-se a prova de títulos, ai sim, quanto maior o grau de formação maiores as chances de sermos colocados. Mas, não creio que o exigido, que é a graduação é suficiente para atender as expectativas dos alunos, pais, governo – acredito que se deve estar sempre a frente, buscando maior capacitação. Entretanto, em geral sempre que se volta de uma formação, curso, simpósio, o evento que seja, retornamos com novas ideias, novos rumos, muitos questionamentos...' O êxito profissional esta estreitamente ligado a busca por estes novos cursos' / 'nesta era, educar requer estar apostos para aprender incessantemente'.*

Docente 'H' – *'não necessariamente, ou seja, ela contribui em parte dando-me bases para o exercício, mas o dia-a-dia é a verdadeira formação, acredito inclusive, que haveria de ter mais estudos práticos um trabalho de estágio talvez – a fim de fornecer um suporte maior, pois a realidade docente, inicialmente referente as escolas públicas não é elemento de estudo nestes cursos. Ninguém diz, por exemplo, que vamos enfrentar alunos violentos, ou pais pretenciosos, que teremos diferenças no atendimento de escola rural e urbana / ninguém fala em segurança nas escolas / não há discurso sobre desafios respectivos, por exemplo, a inclusão, fala-se diretamente em métodos de ensino aplicáveis em situações onde há inclusão mas não há menção de dificuldades' 'estamos preparados para o sonho, e bem preparados, tão preparados que dependendo do contexto em que vamos atuar a realidade equipara-se a um pesadelo, e chegamos a nos considerar incapazes e não é verdade! Somos sim despreparados para a realidade atual das salas de aula'.*

Docente 'I' – *'eu considero que a minha formação (graduada cursando especialização) apresenta um déficit no que diz respeito a preparar o professor para o confronto com situações tais como a violência na escola;' / questões referente ao comportamento da sociedade com relação a escola / ' tem-se muitas abordagens sobre conteúdo e pouca aula sobre metodologia e prática' / os alunos na atualidade estão longe de serem comparados com os alunos do meu tempo por exemplo, antes eu creio bastava que o professor conhecesse bem os conteúdos que compõem a grade curricular, até o final do ano*



*todo os conteúdos estavam aplicados, em raras vezes, observei como aluna se tinha alguma aula de recuperação, no meu tempo de estudante os alunos respeitavam os professores’ ‘o aluno atual, é agitado, ansioso, e tende a mandar não só nos professores como na própria escola, assim os cursos de formação não preparam os docentes para esta realidade’ / ‘deveríamos ter na grade aulas de depoimentos de professores atuantes’/ entramos na profissão seguros quase como de olhos vendados’ / ‘hoje acredito que é mais seguro montar um negócio próprio do que ser educador, ainda que este negócio não vá me realizar mas também não vai me deixar escandalizar, há lugares em que o atuamos com medo, isto não é profissão!’.*

Durante este estudo encontrou-se subsídio para discursar sobre o tema violência nas escolas, os autores Santos (2009), Carvalho (2012) Fonseca (1997) Silva e Siquelli, (2014) entre outros, abordado por as Docentes ‘H’ e ‘I’. As dificuldades por que, com certeza passaram as mesmas, confrontando-se com situações adversas, impactam paralisando os docentes, entretanto ainda que não estejam explicitadas nos cursos de formação, são focos de estudos no universo das produções científicas, ainda que não estes educandos não tenham um espaço de suporte (para estas situações) nem mesmo no currículo elas trazem a consciência a importância de que o docente não contente-se com saberes teóricos, assim como quanto educador de História tem o compromisso de despertar o aluno para uma consciência histórica também tem que estar atento para o fato de que ele próprio é um agente de mudança.

É preciso conhecer o aluno, senti-lo, buscar formas de alcançar sua atenção, trazer conhecimentos ou formas de saber significativos para estes alunos no sentido que eles considerem as abordagens importantes para si, para sua família. (FONSECA, 1997; SILVA; SIQUELLI, 2014; CARVALHO, 2012).

O professor de História tem um papel na história, altamente importante, é neste sentido que os docentes estão também corretos ao apresentarem-se com déficit de formação, estudos de Alves (1995), Ribeiro (2003) e Toledo (2010) falam da reforma do ensino proposta entre finais dos anos 70 início dos anos 80, onde foi incorporado aos conteúdos de ensino da História o de estudos sociais. De fato a proposta da reforma é que se faça uso de relatos docentes para fins de formação de futuros profissionais. Assim para os autores como para as docentes há um déficit, o mesmo observado por Ramos (2010) que inclusive aponta ser comum “a passagem do encantamento ao desencantamento”

Considerando o tempo de atuação das docentes da terceira geração optou-se por trabalhar a questão referente à evolução do ensino da História e questionou-se as docentes se frente ao conhecimento histórico do Ensino da História, a escola pública, na

contemporaneidade observou avanços sob as perspectiva: perfil do aluno; currículo; metodologia ou demais enfoque e se há uma relação com demandas da sociedade, e estas responderam:

Docente 'G' – *'Houveram muitos avanços no currículo, e nas metodologias sendo que o primeiro responde as demandas das comunidades observadas, ou policiadas e politizadas pelo governo, espero que haja uma compreensão de que o governo esta sujeito as demandas sociais e como órgão a quem compete gerenciar para as comunidades, em seu beneficio estuda os fenômenos sociais. Já as metodologias são tanto demanda observada nos currículos elencadas pelo governo como tratam-se de demandas observadas devido a evolução das tecnologias. Também o perfil do aluno percebe-se alteração de geração em geração e em consequência das alterações politicas destinadas a estes, sendo que enquanto as politicas públicas mais os protegem, mais eles tornam-se rebeldes, violentos e até incontroláveis. E os pais apoiam, mesmo porque já não podem usar por métodos de controle o castigo' / o governo avança em seu poder e nem sempre fica do lado de quem tem que ficar.*

Docente 'H' – *'Dentro da perspectiva relativa ao perfil do aluno houveram mais retrocessos que avanços, a escola esta toda envolvida em projetos voltados a cativar o aluno, a ganhar sua atenção' – 'eles são envolvidos em quase todas as atividades escolares a começar por a sala de aula, e ainda assim são inquietos e discutem brigam entre si, provocando-se quase o tempo todo' / 'para garantir o domínio das turmas muitas vezes tem-se que dividi-la, neste sentido muitos colegas concordam que o fator que agrava a questão são as turmas numerosas' – 'os currículos também tiveram alterações, tanto em função da inclusão dos alunos com necessidades especiais quanto em função de responder as expectativas governamentais onde ficaram determinado que se utilizássemos das contribuições culturais de outras etnias' / 'com referencia a formação docente, ainda que comente a necessidade de se ter uma educação continuada parou um pouco a cobrança neste sentido' / 'mas temos que começar a aprender LIBRAS'.*

Docente 'I' – *'Fui estudante de escola pública na década de 80, nesse período vivíamos ainda os ranço da ditadura militar e obviamente fomos estudantes bitolados pelo livro didático e mais do que isso era um livro ruim, absolutamente de orientação positivista, onde o sucesso nas disciplinas dependia da sua capacidade de memorizar os conteúdos. Éramos estudantes muito engessados, alienados, com poucas fontes de informação, dependíamos basicamente das informações censuradas da escola, da televisão e jornais. Não tínhamos crítica alguma sobre quase tudo; atualmente vivemos em uma democracia, os alunos são totalmente diferentes uns buscam aprender usando o máximo de tecnologias,*

*outros são dispersos./ o Currículo mudou muitas vezes mas antes eu não me importava com isto/ hoje ele atende as necessidades da sociedade, favorece a inclusão do diferente, a convivência com a diversidade não tão específica a necessidades especiais, mas também culturais’*

Os conhecimentos advindos do ensino da História constituem-se de um aporte de saberes de ordem cultural, contribuindo para a formação da cidadania principalmente no que tange a compreensão das distintas raças e etnias, contudo o Art. 26 da LDB sendo alterado frente ao estabelecimento da Lei nº 11.645/2008 institui a obrigatoriedade de que seja incluído no Currículo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2013).

Em seguida questionou-se às docentes quais as dificuldades encontradas no que tange as metodologias, as práticas profissionais durante o seu tempo de atuação , considerando a perspectiva referente a demandas por inovação – as docentes responderam.

Docente ‘G’ – *‘Sei que a maioria dos docentes, principalmente os que têm mais tempo de atuação, devem considerar a introdução das tecnologias, de fato para o docente que não tem domínio nem interesse, não gosta de mídias e eletrônicos seria uma resposta lógica, mas não compreendo assim por ter me adaptado muito bem com elas; tenho inclusive usado estas como método para aproximar os alunos do foco, das temáticas’ / ‘sinto até uma certa pena destes docentes, mas não há esforço possível ou válido se não existe uma consciência da importância das ferramentas. A questão nem é gostar de mídias, mas gostar de educar de ensinar pois é inevitável que elas façam parte da rotina da escola, apresentam-se um excelente suporte; quanto educadores temos que sobretudo ser um exemplo, buscando aprender a ensinar sempre, ou seja, imagine um se um aluno decidisse não gostar de história e não quisesse estudar história, ele teria dificuldades de sair do ensino fundamental, bom com o professor não é diferente, as tecnologias são hoje tão importantes quanto a história, só que as consequências da resistência dos professores reflete na evasão escolar, na qualidade do ensino. No atraso da educação. Muitos consideram a rebeldia dos alunos mas não observam que resistir a avanços também designa-se rebeldia. / a maior problemática observada para mim é ainda a inclusão, se está engolindo esta, e nem é por não considerar importante ou certo, é porque de fato a realidade da inclusão é indescritível, dependendo da necessidade especial do aluno abala todo um sistema de ensino, estrutura, pessoas – o currículo atrasa, tem que se trabalhar questões psicológicas juntamente com estudantil entre outros fatores’.*

*‘Também, penso que minha maior dificuldade foi a ausência de uma equipe de colegas que de fato entendessem o nosso papel junto aos estudantes, que entendessem a importância da passagem dos jovens por nossas disciplinas, a negligência com que os dias letivos são levados. E um segundo ponto de grande dificuldade, diz respeito aos pais que ignoram sua importância na vida estudantil das crianças e jovens, pais ausentes, pais omissos. Dificilmente por trás de um bom aluno não temos pais atuantes e presentes, e invariavelmente os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamento alterado, tem pais ausentes’.*

Docente ‘H’ – *‘Sem sobre de dúvidas a inclusão; em sequencia a violência nas escolas, aulas numerosas, sobrecarga de horário / e por último a demanda por inovação – inovar é bom mas não há tempo ate para se realizar uma educação a distância demanda inovação’ ‘junto destas dificuldades a exigência formação continuada’.*

Docente ‘I’ – *‘A alienação dos estudantes, a dificuldade de encontrar uma linguagem atrativa, uma forma de tornar a ciência História, uma parte fundamental nos conhecimentos formais dos estudantes. Tornar a disciplina atrativa, interessante, viva, é um dos grandes desafios enfrentado pelos professores. Mais ainda, a forma como o conhecimento precisa ser cobrado, empurra o professor para práticas obsoletas, avaliações que exigem notas, provas que não provam nada. Na verdade isso ocorre até mesmo na Universidade, grandes professores de didática que pregam aulas mais criativas para seus acadêmicos e em suas avaliações reprovam por décimos, comum na Universidade’.*

Conforme se observou frente às respostas das docentes, é evidenciado que multiplicam-se as dificuldades com a introdução de novas políticas publicas para a educação, na terceira geração é mais fácil considerar, ou seja, julgar os aspectos comportamentais dos alunos em sala de aula para as docentes mais novas, e inclusive há concordância entre estas sobre as dificuldades que estes fatores acarretam para o exercício da profissão, Alves (1995, p.18) apontava em seus estudos que esta estas dificuldades tem dois lados, um onde o aluno é de difícil trato, “desobedientes, desinteressados e insolentes, e, [...] um quadro diverso do formado por os abstratos alunos, em geral sequiosos de aprender, retratados nos modelos teóricos”.

É difícil diagnosticar de onde vem o real problema, de quem é a culpa, contudo os desabafos são muitos e invoca uma maior investigação, uma tomada de ação, e investimentos em formas de socialização dos alunos. Há também evidente estreitamento das relações entre a periferia e a violência sobrando uma tarefa à escola, ou rebate ou enfrenta o problema (CARVALHO, 2010). Contudo para agravar o cenário, como se não fora suficiente o docente

ter que enfrentar a violência nas escolas, ele também tem que aprender e ensinar os alunos ditos normais (ferozes e violentos) a reconhecer e aceitar o aluno com necessidades especiais e por ultimo conseguir fazer com que este aluno conviva neste meio, e o pior, passe a aprender.

A escola pública, como já observou-se em estudos, deve responder as demandas que o governo por sua vez lhes apresenta. Carvalho (2012) chama a escola então de um “posto avançado”, espaço em que se deveria oportunamente auxiliar o processo de controle social e mediar negociações de forma que o Estado se utiliza das escolas públicas como suas extensões marcando presença na comunidade.

Dando sequencia no estudo questionou-se as docentes, há influência das transformações políticas e sociais para a qualidade de ensino? Por resposta observou-se que:

Docente ‘G’ – *‘acredito que sim, muito embora meu tempo de atuação não me permita trazer experiências sobre o tema’ / as questões políticas são sumariamente importantes, infelizmente quanto profissional de educação em escola pública se está a mercê desta influência tanto no aspecto referente a verbas quanto ao fornecimento de suporte, tecnologias e outros equipamentos que dignam-se a dar maior qualidade ao ensino-aprendizagem’ / claro que estas tecnologias tem em parte desencadeado um certo numero de distúrbios comportamentais / por um lado ajudam outro atrapalham e nestas horas a demanda inclina-se por assistência social, psicológica e desta realidade o governo não tem conhecimento, assim a qualidade de ensino fica prejudicada’.*

Docente ‘H’ – *‘não tem como não haver relações, ou influências, a escola é uma instituição governamental e os governos devem atender as demandas sociais – se a demanda é inovação tecnológica ele deve tanto fornecer verbas como garantir que se tenham estas no interior das escolas, tanto estimular o uso como prover a mão-de-obra ou a capacitação profissional e inevitavelmente são estes aspectos que apontam a qualidade ao ensino; neste quadro a escola não tem autonomia está sujeito tanto ao estado quanto a conviver com um aluno descontente’.*

Docente ‘I’ – *‘Sim, com certeza há justamente por se estar em uma escola pública’ / mas falar em política não me convém para este período, não é pertinente’.*

Estudos de Alves (1995) observam que os distúrbios comportamentais dos alunos tem uma estreita ligação com as tecnologias. Já estudos de Sá (2011, p.97) referem que especialmente em ensino da História, proliferam-se as novas metodologias em função da introdução da tecnologia em contexto escolar. Digna-se a referir que “a informatização aparece em caráter complementar às outras atividades exercidas pelos docentes”.

Contudo neste contexto Sã (2011, p.109) apresenta um tipo de diagnóstico e descobre que “a expansão dos meios de comunicação contribuiu para o desmonte da imagem do professor como principal portador do saber”, e contraditoriamente a seguir observa:

[...] modernidade líquida, ou seja, o incremento da velocidade dos intercâmbios, em que a fluidez e a flexibilidade se convertem em valores, e o duradouro e estável aparece como sinônimo de atraso. Nesse contexto, as ideias de reprodução cultural e de conservação e transmissão da cultura se tornam problemáticas, ocasionando rupturas e descontinuidades no processo da transmissão intergeracional da cultura. Inserida no tempo da globalização, as atividades de ensinar e aprender estão cada vez menos restritas ao espaço de sala de aula. É grande a influência da cultura midiática, da sociedade de consumo e do individualismo sobre toda a comunidade escolar, e são frequentes as queixas de professores quanto ao desinteresse dos estudantes em relação ao que acontece em sala de aula, ou à escola de modo geral.

[...] Os meios de comunicação e o maior acesso às novas tecnologias de informação e comunicação influenciam a interpretação de acontecimentos e conteúdos escolares. Na área de História, novas abordagens, novas temáticas e novas metodologias se proliferam: transformações sensíveis para quem ensina, pesquisa ou estuda História (SÁ, 2011, p.109-110).

E em uma produção caracterizada por conceitos contraditórios entre si, onde inicialmente observa o autor que a escola pública não tem autonomia e sim trata-se de um posto, um extensão do Estado. As tecnologias designam-se portas de acesso favoráveis a expansão, a inovação ao crescimento, ao mesmo tempo em que desmontam a imagem do professor, entre múltiplas indagações (SÁ, 2011) encontra-se sinergia com a insegurança a volatilidade dos pensamentos, depoimentos e narrativas dos docentes de forma que percebe-se a urgência de redefinir conceitos. A final a tecnologia é desafio ou suporte? Seja como for, o processo informativo não retrocederá, de forma que importa que se reconheça o seu valor, tanto quando se reconheça o valor dos docentes.

Sob estas indagações questiona-se aos docentes se estas se lembram de algum movimento histórico que alterou suas formas de fazer educação. Para induzir as mesmas a discorrer sobre as contribuições da história oral, das experiências do passado para o futuro.

Docente ‘G’ – *‘Sim, vivi intensamente o movimento das Diretas Já, eu era adolescente e morava em Pelotas, estudava na antiga Escola Técnica, hoje Instituto Federal, e lá o movimento estudantil reaprendia a andar, e depois disso vivi sempre de forma muito atenta aos demais eventos. Acredito que minha história pessoal pauta minha prática profissional, direciona a minha preocupação com os estudantes e principalmente a minha responsabilidade social’. /‘Sem dúvida, na verdade como disse anteriormente, acredito que esta é uma característica dos professores de História, estamos permanentemente dispostos a*

*aprender, a estudar, a renovar metodologias e ninguém melhor do que colegas que já atuam a mais tempo para trazer suas experiências e histórias’.*

*Docente ‘H’ – ‘quando começaram os noticiários referentes a preparação da copa, investimentos, desocupações, depoimentos ou seja relativos à sociedade o que esta copa significaria para muitas famílias que tiveram que deixar suas casas, ver sumir seus bairros para nascer prédios enormes, em função de receber outras nações,... dados sociais. Dados econômicos, gastos, investimentos analise de retorno financeiro – dados históricos retrospectivas sobre outras copas, os jogadores, suas histórias a fama... e 7 para o Brasil, uma goleada. / a escola murchoou por um longo tempo, alguns andavam cabisbaixo sem motivação alguma outros brigavam entre si debatendo de quem seria a culpa. / tira-los de campo era difícil, tive que buscar e filtrar e por fim trazer filmes de ordem histórica e motivacional que lhes restitui-se a dignidade de ser brasileiro, dá pra acreditar? Pode não dar mas é verdade!!’ / ‘com referencia as experiências do passado acho que é bom desabafar, compartilhar, mas cada caso é um caso, lidamos com pessoas elas tem subjetividade, especificidades particularidades, fora a importância dos contextos escolares’ / não e como outras áreas que trabalham com coisas e não pessoas’.*

*Docente ‘I’ – ‘uma cena de violência, brutalidade em sala de aula, vinda de um adolescente aparentemente normal mudou tudo em minha vida / antes tinha prazer em amanhecer e pensar em ir dar aulas / tinha prazer em vestir-me em preparar as aulas / elaborava os métodos pensando em cada aluno, pensava ter o controle, conhece-los / havia me comprometido a ter por eles tanto respeito quanto tenho por meus próprios filhos / tinha planos, queria ouvi-los / - passei em concurso público, e fui chamada a ocupar uma vaga em periferia, estranhei quando cheguei na escola as aulas tinham portas de madeira e grades de ferro, eram fechadas com cadeados entre outras observações estranhas que vi, os alunos não tinham liberdade para ir ao banheiro sós, tínhamos que chamar o supervisor que se não pudesse levar estes ao banheiro e esperar – encarregava um funcionário à tarefa / busquei respostas mas pouco falava-se sobre isto o supervisor me informou que era pra segurança de todos – mas falar é mesmo muito diferente do que testificar. / consegui transferência frente ao estado de pânico que fiquei e pude inclusive escolher entre a escola urbana e a rural, hoje prefiro a escola rural, trabalhar com alunos filhos de agricultores e pecuaristas, buscar elementos de sua cultura para apregoar o ensino de forma significativa para que venham a gostar de estar em aula e saber a importância do estudar/ muito vi noticiários mas sempre evitei os referentes a violência nas escolas porque não queria este confronto com esta realidade, sempre pensei que a culpa estava na direção da escola no professor. Hoje vejo que*

*não tem como responder a quem se deve a culpa. / 'no aspecto referente a experiências do passado contribuindo para o futuro considero que as experiências na docência são temporais, servem para talvez, ajudar um aluno a decidir seu caminho' / 'mas elas não são boas! Fácil é que desistam da docência' – tem que ter amor, ser forte e persistente para ser docente'*

A copa do mundo foi elemento singular no contexto escolar para elaboração de conteúdos, segundo Miguel e Prodócimo (2014) o futebol é esporte:

[...] utilizado como ferramenta identitária, sendo tratado como o esporte nacional, a “paixão” dos brasileiros. O Brasil é reconhecido internacionalmente como “o país do futebol”. O futebol, devido ao seu significado e importância na sociedade, acaba por legitimar algumas práticas e promover transformações.

Para o exposto, na época em que antecede o evento, conforme os autores referem, são elaborados projetos e as escolas são incluídas nestes, a intenção que parte do governo é de perpetuar uma cultura esportiva, em parceria com a FIFA entre outras instituições buscam “mostrar a responsabilidade social” por detrás dos bastidores (campos) dos jogadores, dos organizadores dos jogos, do governo, das torcidas, dos brasileiros

[...] esses projetos afetam o dia-a-dia escolar e muitas vezes caminham na contramão do projeto político pedagógico da escola e até das diretrizes curriculares locais. Projetos como o FIFA 11 pela saúde, que tem o objetivo de deixar um legado médico para o país sede, aborda os temas relacionados à saúde de forma moralista e conservadora, o que é um retrocesso para a educação brasileira que já traz um debate mais avançado acerca dessa temática. Outros projetos não debatem com a comunidade escolar e são implementados à revelia dos trabalhadores daquele espaço, ausentando, do corpo do projeto, o debate que aquela instituição já acumula. (MIGUEL; PROSDÓCIOMO, 2014, p.14).

Neste sentido ainda observam de Machado (2016) que: “a repercussão dos jogos, torneios e acontecimentos relacionados à Copa do Mundo [...] atinge com grande força as escolas”.

Por ultimo questionou-se as docentes como veem o ensino da História nos tempos atuais? Sob as perspectivas perfil do aluno, currículo, metodologia e práticas.

*Docente 'G' – 'Penso que melhor, os professores de História, normalmente são mais abertos ao novo, mais sensíveis ao aprendizado permanente, tem uma crítica sobre sua prática pedagógica. No entanto percebo em alguns dos meus estagiários poucos recursos didáticos, despreparo para lidar com os estudantes, pouco conhecimento de assuntos gerais para entabular discussões mais contemporâneas'.*



Docente ‘H’ – *‘Inovador, fantástico – transformador’*

Docente ‘I’ – *‘Um desafio, repleto de sub desafios’*

No exercício da metodologia da história oral para esta última geração e especificamente nesta última questão observou-se que as vivências, as experiências repercutem em elementos de estudo, quanto maior a experiência tem-se mais elementos. Sabe-se que este método contribui para a construção da história, constituindo-se basicamente de relatos, depoimentos, desabafos, contudo ele se valida na experiência, nas memórias aspectos em que observa-se pouca contribuição da terceira geração (FERREIRA, 1998; FERNANDES, 2004; HASS, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo trouxe-me um enorme presente, uma visão ampla e real do futuro primeiramente quanto docente de história, a seguir quanto historiador. Em frente às narrativas da primeira geração, envolvi-me em muitos sentimentos antagônicos. Contudo soube que esta geração foi a que necessitou de mais força, e inclusive a mais forte.

Transcrever as falas da primeira geração me trouxe o sentimento/saber que o contexto histórico de um país reflete diretamente em uma escola municipal ou estadual, pois ambas são instituições governamentais. Neste contexto estão os governos, os movimentos sociais, como dois grandes e robustos cavalos a puxar o carro, seguido deles e dependendo deles a situação econômica dos países, as questões empregatícias, ou empregabilidade; correndo ao lado de todos, acelerando, galopando eis a evolução tecnológica. Contudo, o homem, o posicionamento de cada um frente aos desafios é o acabamento da tela, todos contribuímos para ‘o fazer’ da história, a história é viva, dinâmica e muitas vezes voraz (o foi para a primeira geração).

As falas da primeira geração foram mais profundas, as docentes demonstraram muita satisfação em contribuir com o trabalho, não se detiveram em detalhes referentes às modificações externas que as fizeram enfrentar desafios, mas demonstraram claramente a responsabilidade de ser professor de história, uma disciplina que se ministra construindo a história.

Dessa fase fica a triste realidade das consequências de cargas horárias elevadas; das consequências da falta de profissionais; das causas da evasão escolar percebidas nas falas (por

um lado as metodologias e práticas se tornaram obsoletas, por outro o profissionalismo docente foi morrendo por falta de condições de inovar-se).

A metodologia da história oral primeiramente observada como um método para dar vozes aos excluídos, oportunamente trouxe a este estudo saberes de extrema importância. Ainda que o método tenha risco de ser falho, onde vale o questionamento sobre o caráter do relator, tratando-se este estudo de indagações sobre sentimentos e percepções de docentes de história de três gerações apresenta-se como um instrumento validado, pois através deste observou-se com abrangência as influências política, dos desenvolvimentos das tecnologias, e da economia sobre o ensino-aprendizagem em escola pública.

O confronto de sentimentos e percepções das três gerações deixou claro às divergências e prioridades entre estas, na primeira geração os docentes por suas falas demonstram um misto de sentimentos, centrados mais nas experiências vividas em sala de aula, não conseguem destacar os acontecimentos específicos da legislação ou das políticas educacionais frente a estes sentimentos consegue-se perceber que os desafios da geração estão focados na frustração resultante de cargas horárias elevadas, falta de capacitação, necessidade de quebra de paradigmas, evasão escolar entre outros tão mais direcionados a alma do docente do que a profissão em si.

A segunda geração traz em conta destes saberes, e demonstra claramente que a introdução das tecnologias sobressaem-se entre os desafios do ensino-aprendizagem, já a terceira geração tem uma visão mais técnica de toda a mudança da educação na disciplina, os desafios, já não estão centrados no conhecimentos tecnológicos ainda que sintam-se que a educação continuada segue sendo uma exigência eles vem adaptando-se melhor a estas.

Percebe-se que a experiência da segunda geração e terceira frente às docentes da primeira geração pouco contribuem para a autoestima das docentes desta última. A idade em si já é um desafio (que poucos enfrentam) somado as múltiplas mudanças. Contudo o conhecimento dos sentimentos e percepções de da primeira geração – para a segunda e terceira deixa estas últimas docentes preparadas para manterem o ritmo da evolução.

Por fim conclui-se que as narrativas destes docentes podem contribuir com o debate sobre o universo escolar, sobre a escola, lugar carregado de experiências, dilemas e desafios. Analisar a realidade dos professores, ouvir seus relatos, de distintas épocas pode contribuir para a melhoria da prática do ensino da disciplina, pois as narrativas revelam aspectos e pontos de vista que não são revelados de outra forma, assim como respeitam a subjetividade do ser e sua importância para a coletividade. A formação docente deve ser investigada nas suas distintas perspectivas, pois a troca de experiência nos trás muitos aspectos, dentre eles a

identidade docente, as relações com os alunos, desafios, frustrações, ganhos e perdas desta profissão. Este aproveitamento de experiências é definido como um processo de socialização e viabiliza uma análise de como cada geração relacionou com as condições sociais de seu tempo, buscando-se desse modo, identificar aspectos relevantes e influentes na socialização profissional dos atores pesquisados. Formando-se um acervo de observações preciosas para a qualificação da prática de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABHO, Site da Associação Brasileira de História Oral. **XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, democracia e Justiça**. Rio de Janeiro de 10 a 13 de Julho de 2012.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) IFSC - IH. Disponível em:

<<http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>> Acesso em 11 de Out de 2014.

ABHO, Site da Associação Brasileira de História Oral. **XII Encontro Nacional de História Oral: Política, Ética e Conhecimento**. Teresina de 6 a 9 de maio de 2014. Disponível em:

<<http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>> Acesso em 11 de Out de 2014.

ALVES, Luis Alberto Marques. **História da Educação uma Introdução**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2012. Disponível em:

<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>> Acesso 08 ago. 2015.

ALVES, Profa. Dra. Zélia M. M. Biasoli. Professores de Escolas Públicas: Formação e Atuação Profissional. **Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto**, Fev/Ago de 1995.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/03.pdf>> Acesso em 08 de Fev. de 2015.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, ed UNESP, 1998. (Prismas). Resenhas das páginas 51-55 e 31-39. Trabalho de mestrado 2015.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. **A unidade necessária entre o ensino e a pesquisa em História**. **Revista Educação UnG**, n°2 p.18-24. (2007) Disponível em:

<<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/50/81>> Acesso em 08 de Fev. de 2015.

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. **A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares**. *Revista Conjectura. Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v.18, n.2, p.28-41, maio/ago. de 2003. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1900/1283>> Acesso em 10 de Out. de 2014.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio. **Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação.** In: Educação inclusiva Deficiências e Contexto Social: questões contemporâneas. Autores: Félix Diaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão; Theresinha Miranda. Universidade Federal da Bahia. EDUFBA , p.79-87. Salvador, 2009.

BRASIL, **Lei, nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília MEC/SEF, Volume 5. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em 01 de Fev. de 2015.

BRUNETTI, Gisele Camilo. **O Trabalho Docente Face ao Atendimento da Faixa Etária de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar. Araraquara, 2007. Disponível em: <[http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90309/brunetti\\_gc\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90309/brunetti_gc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 14 de Marc. de 2015.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. **O fazer pedagógico diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar.** In: Educação inclusiva Deficiências e Contexto Social: questões contemporâneas. Autores: Félix Diaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão; Theresinha Miranda. Universidade Federal da Bahia. EDUFBA , p.245-254. Salvador, 2009.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de Carvalho. O Ensino da História no Contexto da Constituição de uma escola popular: experiências de professores nos arrabaldes da Cidade de São Paulo nas três últimas décadas. **Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH – SP – Campinas SP/ Set/2012.** Disponível em: <[http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1342370928\\_ARQUIVO\\_AnpuhTextocompletoJoadoPradoFerrazdeCarvalho.pdf](http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1342370928_ARQUIVO_AnpuhTextocompletoJoadoPradoFerrazdeCarvalho.pdf)> Acesso em 11 de Fev. de 2015.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: Ferreira, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 1998. Rio de Janeiro. 8ª Edição, Editora: Fundação Getúlio Vargas (FGV) p. 215-218. 2006. Disponível em: <<http://www.editora.fgv.br/?sub=produto&id=304>> Acesso em 02 de Out. de 2014.

FERNANDES, Tania Maria; **Sol e trevas: histórias sociais da tuberculose brasileira.** Livros & Redes. Vol 11 (3): p.767-771, set/dez de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hesm/v11n3/11.pdf>> Acesso em 30 jul. 2016.

FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. As comunidades de Manguinhos na História das Favelas no Rio de Janeiro. **Revista Tempo**, vol.19, nº 34, p.117-133, jan/jun de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v19n34/10.pdf>> Acesso 17 jul. 2016.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). “**Apresentação**” in **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fund. Getúlio Vargas, 1998, pp vii – xxv. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/FERREIRA%2C%20M.\\_AMADO%2C%20J.%20Usos%20e%20abusos%20da%20historia%20oral%20Capitulo\\_p\\_vi\\_xxv.rtf](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/FERREIRA%2C%20M._AMADO%2C%20J.%20Usos%20e%20abusos%20da%20historia%20oral%20Capitulo_p_vi_xxv.rtf)> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil**. História Oral: São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. de 1998. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/516.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/516.pdf)> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes Petrópolis v. 94, nº 3, p.111-124, maio/jun. de 2000. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/517.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/517.pdf)> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Entrevista com a historiadora Marieta de Moraes Ferreira**. Revista Tema Livre; Ano IV, Edição nº 10, Niterói Rio de Janeiro Abril. de 2005. Disponível em: <<http://www.revistatemalivre.com/index.html>> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e historia oral**. Topoi Rio de Janeiro. p.314-332, Dezembro. de 2002. Disponível em: <[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf)> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes.; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (Orgs); **História oral: Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro, Editora FioCruz, 2000, 204p.. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>> Acesso em 05 de Out. de 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados** / Selva Guimarães Fonseca – Campinas SP, Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida** / Selva Guimarães Fonseca – Campinas SP, Papirus, 1997. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

GUSMÃO, Emery Marques; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A produção e a Circulação de Materiais Didáticos: Compêndios de História e Livros de Leitura.** Universidade Estadual Paulista. 17 de Out. de 2006. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/401EmeryGusmao\\_e\\_RaquelBarbosa.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/401EmeryGusmao_e_RaquelBarbosa.pdf)> Acesso em 11 de Fev. de 2015.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história.** Cultura e Identidade Docente FAPESB / Editora UNESP. São Paulo, 2003. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EHg6O6d2x5IC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Mem%C3%B3rias+de+quem+ensina+Hist%C3%B3ria&ots=nGnDwlSncz&sig=wHJ89ssXVBF-Zn\\_K0CQDCrd8PHE#v=onepage&q=Mem%C3%B3rias%20de%20quem%20ensina%20Hist%C3%B3ria&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EHg6O6d2x5IC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Mem%C3%B3rias+de+quem+ensina+Hist%C3%B3ria&ots=nGnDwlSncz&sig=wHJ89ssXVBF-Zn_K0CQDCrd8PHE#v=onepage&q=Mem%C3%B3rias%20de%20quem%20ensina%20Hist%C3%B3ria&f=false)> Acesso em 11 de Fev. de 2015.

HASS, Clarissa. **A história Oral como itinerário de pesquisa na educação especial: construindo narrativas de aceitação do outro como legítimo do outro.** IV ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da Região Sul 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/312/683>> Acesso em 06 de Out. de 2014.

LAUTÉRIO, Ana Queli Mafalda Reis, & NEHRING, Cátia Maria. **Reestruturação do Currículo Escolar: A trajetória do Ensino Médio e o Conceito de Contextualização.** IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/561/117>> Acesso em 20 de Fev. de 2015.

LOPES, Bárbara. **Os anos 80-90: Década perdida para o Brasil – a estagnação político-econômica.** Disponível em: <<http://igepri.org/news/2011/05/os-anos-80-90-decada-perdida-para-o-brasil-%E2%80%93-a-estagnacao-politico-economica/>> Acesso em 30 jul. 2016.

MACHADO, José Luiz de Almeida. **A copa do mundo na escola.** Site do Planeta Educação. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=568>> Acesso em 02 ago. 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do ensino da História. **Revista Latino-Americana de História**, – Edição Especial. PPGH – UNISINOS, vol. 6, nº 6 P.223-S34, Agosto de 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/191/145>> Acesso em 02 de Jan. de 2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. **Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades.** História Unisinos 10 (3): 333-343, Set/Dez de 2006. Disponível em: <

[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjlPuytp7OAhXHDJAKHdZUB5YQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos.br%2Findex.php%2Fhistoria%2Farticle%2Fview%2F6187%2F3352&usg=AFQjCNGLTd69nN2SQw3KQl8\\_AquPsG-r5A](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjlPuytp7OAhXHDJAKHdZUB5YQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos.br%2Findex.php%2Fhistoria%2Farticle%2Fview%2F6187%2F3352&usg=AFQjCNGLTd69nN2SQw3KQl8_AquPsG-r5A)> Acesso em: 30 jul. 2016.

MIGUEL, Rebeca Signorelli; PRODÓCIMO, Prof. Dra Elaine. **A escola recebe a copa do Mundo no Brasil: impactos na educação brasileira.** Publicado em 08/10/2014. Disponível em: <[http://megaeventos.ettern.ippur.ufrj.br/sites/default/files/artigos-cientificos/miguel\\_r.\\_prodocimo\\_e.\\_a\\_escola\\_recebe\\_a\\_copa\\_do\\_mundo\\_no\\_brasil.pdf](http://megaeventos.ettern.ippur.ufrj.br/sites/default/files/artigos-cientificos/miguel_r._prodocimo_e._a_escola_recebe_a_copa_do_mundo_no_brasil.pdf)> Acesso em 02 ago. 2016.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Formação de professores de história para o ensino básico: um estudo exploratório sobre a composição dos saberes docentes.** Revista Teias: vol. 11, n° 23, Set/Dez de 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/743/565> > Acesso em 08 de Fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. História da Educação e Memórias de Professores. **Revista Histedbr on line**, Artigo. Campinas n° 43, p.268-284, set. de 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art19\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art19_43.pdf) > Acesso em 08 de Fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Memórias de professores de história: considerações sobre formação inicial e constituição do saber docente. **Revista Outros Tempos: Dossiê História e Educação.** vol. 7, n° 10, Dezembro de 2010a. Disponível em: <[http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Thiago\\_Rodrigues.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Thiago_Rodrigues.pdf)> Acesso em 08 de Fevereiro de 2015.

NAVARRO, Aline Garcia. **Uma investigação das contribuições da Metodologia da História oral para, o fazer pedagógico.** Artigo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino da História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, em Out/2014.

NÓVOA, Antônio. **Evidentemente - História da Educação.** Porto. Edição ASA, 2005.

OLIVEIRA, Alexandra Flávia Bezerra; DOMINGOS, Reinaldo Ferreira. **História Oral e Memória: feira livre de Bodocó-PE como vitrine das africanidades e afrodescendências.** In: ABHO, Site da Associação Brasileira de História Oral. XII Encontro Nacional de História Oral: Política, Ética e Conhecimento. Teresina de 6 a 9 de maio de 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397179081\\_ARQUIVO\\_enchistoral.pdf](http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397179081_ARQUIVO_enchistoral.pdf) > Acesso em 11 de Out de 2014.

PAGENOTTO, Maria Lígia. Reportagens / Tecnologia. **Choque de gerações**. Site da Revista Educação. Edição 230 Julho/2016. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/118/artigo234103-1.asp>> Acesso em 01 ago. 2016.

PARANÁ247, Site Brasil247/. **Professores do Ensino Médio recebem 32 mil tablets**. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/parana247/103604/Professores-do-Ensino-M%C3%A9dio-recebem-32-mil-tablets.htm>> Acesso em 30 jul. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, Abr. de 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>> Acesso em 01 de Out. de 2014.

PATU, Gustavo; AMORA, Dimmi; COUTINHO, Felipe. **Custo de Copa equivale a um mês de gastos em educação**. A Copa como ela é. Folha de São Paulo, 23/05/2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1458720-custo-da-copa-equivale-a-um-mes-de-gastos-com-educacao.shtml>> Acesso em: 27 jul. 2016.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino fundamental: História e Geografia / Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)> <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em 08 de Fev. de 2015.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **Percursos do Letramento de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o papel da história oral no estudo da memória das leituras**. Revista Nuances: Estudos Sobre Educação. Presidente Prudente SP/ Ano XIII, v. 13, nº 14, p. 45-59, Jan/Dez de 2006. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/369/404>> Acesso em 01 de Fev. de 2015.

RAMOS, Josué Constantino. **Memórias Sobre a Formação Docente Inicial Curso de História da UNESC – 1996/2000**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação. CCHE/FAED, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História. Florianópolis SC. 2010. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000F/00000FA0.pdf>> acesso em 08 de Fevereiro de 2015

RICARDO, Élio Carlos; & ZYLBERSZTAJN, Arden. **Os parâmetros Curriculares Nacionais Para as Ciências do Ensino Médio: Uma análise a partir da visão de seus elaboradores**. Investigação em Ensino de Ciências, v.13(3), pp. 257-274, 2008. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID195/v13\\_n3\\_a2008.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID195/v13_n3_a2008.pdf)> Acesso em 20 de Fev. de 2015.



RIBEIRO, Renilson Rosa. As representações do ofício: o professor de história no discurso historiográfico brasileiro. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, nº 1, p.64-88, dez de 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1820/1662>> Acesso em 20 de Jan. de 2015.

RODRÍGUEZ, Feliz Diaz. **Algumas considerações sobre os chamados transtornos comportamentais**. In: Educação inclusiva Deficiências e Contexto Social: questões contemporâneas. Autores: Félix Diaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão; Theresinha Miranda. Universidade Federal da Bahia. EDUFBA , p.265-277. Salvador, 2009.

SÁ, Patrícia Teixeira de. A socialização profissional de professores de História: interação e novas tecnologias no trabalho docente. Tecnologias e Conhecimento. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, nº 5, p. 93-113. Jan/Jul de 2011. Disponível em: <[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/viewFile/531/392](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/531/392)> Acesso em 08 de Fev. de 2015.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Convivendo com a diversidade**: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: Educação inclusiva Deficiências e Contexto Social: questões contemporâneas. Autores: Félix Diaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão; Theresinha Miranda. Universidade Federal da Bahia. EDUFBA , p.71-78. Salvador, 2009.

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos: Literatura e Ensino da História nos encontros acadêmicos nacionais (1979 -2007)**. Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina UEL, Programa de Pós-Graduação em História Social, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em História. Área de Concentração: História Social. Linha de Pesquisa: História e Ensino. Londrina Paraná Jan. de 2009a. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mesthis/AdemarFSantos\\_Dissertacao.pdf](http://www.uel.br/pos/mesthis/AdemarFSantos_Dissertacao.pdf)> Acesso em 11 de Fev. de 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Atualidade da História do Tempo Presente**. Jean Mac Cole Tavares Santos: Mestre em História Social (UFRJ). Doutor em Educação Popular (UFPB) e Professor (UERN) Revista Historiar, ano I, nº I, 2009b. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/historiar/index.php/1/article/view/1/pdf>> Acesso em 07 de Out de 2014.

SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. Entre lugares: aprender e ensinar história na complexidade contemporânea. **XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento Histórico e Dialogo Social**. ANPUH - Ntal RN 22 A 26 de Julho de 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371299913\\_ARQUIVO\\_TextoCompleto.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371299913_ARQUIVO_TextoCompleto.pdf)> Acesso em 11 de Fev. de 2015.

SILVA, Aline Gonçalves da; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **Ensino de História e Formação de Professores: Desafios atuais**. Formação e conhecimento, Anais Eletrônicos. Universidade de Sorocaba UNISO / Programa de Pós-graduação em Educação. - Seminário Internacional de

Educação Superior 2014. Disponível em: <[https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/03.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/03.pdf)> Acesso em 08 de Fev. de 2015.

SILVA, Marcos A. da. **Prefácio do Livro**: FONSECA, Selva Guimarães. Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida / Selva Guimarães Fonseca – Campinas SP, Papirus, 1997. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. SciELO Books. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. , Orgs. Memória e formação de Professores [ on line] Salvador EDUFBA, 2007, p. 310. Artigo apresentado no: II Encontro Norte – Nordeste de História da Educação e, I Encontro Maranhense da História da Educação (20 a 23 de Ago/2007), p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História Local, Historiografia e Ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia de ensino da história**. Revista Antítese, Vol 3, nº 6, Jul/Dez de 2010., pp.743-758. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388/7045>> Acesso em: 01 marc. 2015.

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da didática moderna. eBooksBrasil. eBooksLibris. Universidade Regional de Cariri-urca. Curso de licenciatura plena do ensino fundamental. Juazeiro do Norte, WEB editora, 2002.