

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

YARA CRISTINA ALVIM

“HUMANAS OFICINAS”

escrituras de vida no campo do Ensino de História

Rio de Janeiro
2017

Yara Cristina Alvim

“HUMANAS OFICINAS”
escrituras de vida no campo do Ensino de História

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Ah Alvim, Yara Cristina
Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do
Ensino de História / Yara Cristina Alvim. -- Rio de
Janeiro, 2017.
324 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2017.

1. Ensino de História. 2. Saberes históricos
escolares. 3. Formação de professores. 4. Anos
Iniciais do Ensino Fundamental. I. Monteiro, Ana
Maria Ferreira da Costa, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do Ensino de História”

Doutorando(a): **Yara Cristina Alvim**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Profa. Dra. Sonia Regina Miranda (UFJF)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa Tese foi um verdadeiro mergulho em um emaranhado de narrativas, de percursos e de saberes. Quantos sujeitos (re) encontrei, quantos saberes (re)descobri, quantas novos caminhos me foram permitidos trilhar. Entre caminhos, descaminhos, idas e vindas, retomadas e redescobertas, fui tecendo esta pesquisa.

Há tantos sujeitos e tantos saberes encontrados e aprendidos, que enumerá-los torna-se tarefa difícil...

Início agradecendo minha orientadora Ana, pela acolhida em todos os momentos do meu percurso. Não há palavra que a defina melhor do que “acolhimento”. Desde meu ingresso ao curso, quando apresentei um projeto desconhecido, Ana o acolheu. Não só o projeto, como me acolheu em minhas ideias, em minhas dúvidas e em minhas dificuldades – desde aquelas ligadas aos caminhos da pesquisa até as dificuldades práticas de conciliar trabalho, viagem e pesquisa. Ana não apenas acolheu minhas inquietações de pesquisa, como deu a elas lugar e autoria. Para mim, não há maior manifestação de acolhimento do que reconhecer no outro sua autoria e permiti-lo ir, escolher o seu caminho, se encontrar e se desencontrar. A você, Ana, meus mais sinceros agradecimentos pela possibilidade dada de descobrir-me na pesquisa!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço em especial à professora Carmen Gabriel, pelas suas aulas teoricamente densas e sempre muito provocativas. Agradeço, ainda, pela sua interlocução nos momentos mais importantes e decisivos da minha pesquisa: na qualificação e agora, na defesa da Tese.

Agradeço à professora Giseli Barreto, que também esteve presente em um momento importante da minha pesquisa, quando ainda buscava definir os seus caminhos e possibilidades. Sua leitura atenta, competente e respeitosa foi fundamental para o encaminhamento das minhas primeiras inquietações. Obrigada por estar presente novamente, agora no desfecho oficial desse processo.

Agradeço ao professor Elizeu, que também participou de um momento importante da pesquisa, quando, já enveredada nas análises das narrativas, me ofereceu possibilidades e caminhos que foram fundamentais para o andamento da

Tese. Agradeço pela escuta sensível e pela inestimável possibilidade de interlocução.

Agradeço à Sonia, que acompanhou minha trajetória desde minhas iniciantes inquietações, ainda na graduação, e que me acompanha ao longo de todo o meu percurso a partir de diferentes lugares: de professora, orientadora, amiga, colega de profissão e, hoje, interlocutora desta pesquisa. Sua presença neste momento é fundamental não apenas pela sua importância como leitora desse trabalho que se conclui, mas, sobretudo, por essa etapa ser a consolidação e a continuidade de um caminho aberto por ela: o caminho da pesquisa em ensino de história.

Agradeço aos colegas do *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História* pela acolhida e pelas oportunidades de amadurecimento da pesquisa. Agradeço em especial aos colegas Fernando, Adriana, Maria Poppe, Anna Paula, Vicente, Lorelay, Higor, Paulo Raphael e Mariana, com os quais tive maior possibilidade de convívio e de interlocução.

Agradeço aos colegas do grupo *Cronos* pela longa caminhada compartilhada e pela constante abertura às minhas inquietações de pesquisa. A todos aqueles que por ali passaram e aqueles que continuam a trilhar o caminho da pesquisa coletiva, meus agradecimentos sinceros.

Agradeço à Solange, pela sua disponibilidade imensa ao outro, pela sua competência profissional e compromisso com a Pós-Graduação. Agradeço por ter me “salvado” de tantas urgências e exigências burocráticas com a mesma disposição de sempre.

Agradeço à minha querida amiga Juliana, Flor! Minha amiga que ganhei de presente no Mestrado e que é pessoa fundamental na minha vida desde então. Obrigada pela sua presença, pela amizade, pela interlocução e por fazer desse momento uma experiência mais leve.

Agradeço aos meus pais, João Horácio e Mônica, razão pela qual hoje estou aqui escrevendo este texto. Obrigada por compreenderem a necessidade de tantas ausências nos momentos mais deliciosos do convívio cotidiano. Agradeço aos meus irmãos, Ybsen, Léo e Lívia pelo companheirismo na vida e pelo desejo estampado nos olhos de que, no final, tudo daria certo.

Ao Fernando, meu amor e minha inspiração. Obrigada por me acompanhar em todos os percursos da pesquisa e por ser minha calma nos momentos mais

difíceis de elaboração da Tese. Com certeza a caminhada foi muito mais leve ao seu lado. A você, dedico essa Tese.

Por fim, faço um agradecimento especial à Selva, Ernesta e Sandra, pela abertura e disponibilidade para participarem da pesquisa. Obrigada por me proporcionarem momentos tão intensos e ricos. Obrigada por me permitirem “acessá-las” em sua plenitude: na plenitude de seus saberes e na plenitude de suas condições humanas. Certamente essa foi não apenas uma verdadeira experiência de pesquisa, mas, sobretudo, uma experiência de vida.

RESUMO

ALVIM, Yara Cristina. *Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do Ensino de História*. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Nessa Tese tivemos como objetivo analisar a produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais no campo do Ensino de História, partindo de uma reflexão sobre a relação entre sujeitos, saberes, narrativas e trajetórias profissionais. Para tanto, a pesquisa se centra sobre a investigação das histórias de vida e das produções acadêmicas de três professoras formadoras em cursos de Pedagogia e pesquisadoras do campo do Ensino de História: Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Em diálogo com perspectivas teóricas vinculadas ao campo do Currículo, do Ensino de História e da abordagem (auto) biográfica, e baseando-se na análise empírica das produções acadêmicas e das narrativas tecidas por Selva, Ernesta e Sandra em entrevistas biográficas, o que se busca é refletir de forma mais complexa sobre o *fazer-se* do campo do Ensino de História, a partir de uma perspectiva que privilegie o olhar sobre as dinâmicas e as interações envolvidas nas construções de saberes. A partir da análise das trajetórias profissionais de Selva, Ernesta e Sandra, a pesquisa confere centralidade aos sujeitos e às suas narrativas, compreendendo-as como *escrituras de vida* e como espaço-tempo de significação e de produção de saber.

Palavras-chave: Ensino de História; narrativa; saberes históricos escolares; anos iniciais.

ABSTRACT

ALVIM, Yara Cristina. *Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do Ensino de História*. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

In this thesis we aimed to analyze the production of historical school knowledge for the initial years in the field of History Teaching, starting from a reflection on the relationship between subjects, knowledge, narratives and professional trajectories. Therefore, the research focuses on investigating life stories and academic productions from three forming professors in Pedagogy courses and researchers in the History Teaching field: Selva Guimarães, Ernesta Zamboni and Sandra Regina Ferreira de Oliveira. In relation with theoretical perspectives linked to the fields of Curriculum, History Teaching and (auto) biographical approach, and based on the empirical analysis of the academic productions and narratives woven by Selva, Ernesta and Sandra in biographical interviews, what is sought is to reflect in a more complex way about the making of the field of History Teaching, from a perspective that privileges the look on the dynamics and the interactions involved in the constructions of knowledge. From the analysis of the professional trajectories of Selva, Ernesta and Sandra, the research confers centrality to the subjects and their narratives, understanding them as scriptures of life and as a space-time of meaning and production of knowledge.

Keywords: History Teaching; narrative; historical school knowledge; initial years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de História
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRONOS	Grupo de Pesquisa História Ensinada, Memórias e Saberes Escolares
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
LABEPH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAC Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIPAMPA Universidade do Pampa
UNIT Universidade Tiradentes
USP Universidade de São Paulo
UTE União dos Trabalhadores da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
A ESCUTA AO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE SUJEITOS, NARRATIVAS E SABERES.....	33
1.1 Narrativas e saberes: o professor em cena.....	34
1.2 Saberes em narrativas de formação	51
CAPÍTULO 2	
NARRATIVAS DE PROFESSORAS-PESQUISADORAS NAS LINHAS DISCURSIVAS DO CURRÍCULO LATTES	69
2.1 Selva Guimarães: a formação do professor pedagogo em diferentes cenários	74
2.2 Ernesta Zamboni: a construção de repertórios de saberes para a criança.....	83
2.3 Sandra de Oliveira: a aprendizagem da criança entre a cognição e a consciência histórica.....	97
CAPÍTULO 3	
“A VIDA NÃO CABE NO LATTES”:PERCURSOS EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	109
3.1 “Eu nasci para ser professora”: a docência como projeto nas tramas narrativas de Selva Guimarães	116
3.2 “Nunca pensei em ser professora”: a docência como aprendizado nas tramas narrativas de Ernesta Zamboni	137
3.3 “Lá eu me formei professora”: a docência como formação nas tramas narrativa de Sandra de Oliveira	147
CAPÍTULO 4	
TECENDO TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS TRAMAS NARRATIVAS	161
4.1 “Como formar professores?”: entre saberes para a formação e saberes da formação nas tramas narrativas de Selva Guimarães.....	164
4.1.1 “O que é essa disciplina?”: composições de uma metodologia de ensino de história e geografia.....	166
4.1.2 Saberes da formação e da prática do professor de História: o professor em um cenário da pesquisa.....	190
4.2 “Todos os lugares pelos quais eu passei, de certa forma, me marcaram”: os saberes nas tramas narrativas de Ernesta Zamboni	210
4.2.1 Formar professores de história entre tensões e articulações com sujeitos, saberes e instituições	211
4.2.2 O desenho de uma metodologia do ensino de história para a criança na movimentação entre saberes	236

4.3 “Ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança, veio por todas essas confluências”: os saberes nas tramas narrativas de Sandra de Oliveira	258
4.3.1 A aprendizagem em história pela criança nas redes de pesquisa em ensino de história.....	259
4.3.2 O ensino e a aprendizagem em história pela criança em novos cenários e em novas redes de produção de saber	269
4.4 Tecendo fios entre sujeitos e saberes	286
EM BUSCA DE NOVOS CENÁRIOS...	289
REFERÊNCIAS	295
ANEXOS	321

INTRODUÇÃO

Primeiro Cenário: Diálogos pelos labirintos de uma memória assenhorada

Era uma manhã de julho em Uberaba. O primeiro dia e a primeira Mesa Redonda do *XX Encontro Regional de História da Anpuh*. Entro no anfiteatro da Reitoria da UFTM e busco um lugar para me sentar. À minha frente, compondo a mesa, “A formação do historiador e o Ensino de História no Brasil Contemporâneo”, está Selva. Ela é a segunda a falar. Selva elege como tema o movimento Escola Sem Partido. Sua fala é exaltada e endereçada. Rebate o movimento e conclama a plateia a reagir contra uma ameaça posta ao ensino de história hoje. A interlocução se estende até o momento das intervenções da plateia. Aquela Mesa, tão movimentada, se encerra. Levanto-me, vou de encontro à Selva e me apresento formalmente (havíamos combinado por e-mail de nos encontrarmos no evento para a entrevista). Combinamos o dia e o horário. “Amanhã!”. No dia seguinte, me encontro com Selva no salão da reitoria da UFTM. Vamos caminhando para uma sala de aula, lugar reservado para a entrevista. Durante aquele curto intervalo de tempo e de espaço, iniciamos uma conversa sobre sua viagem de Uberlândia à Uberaba e sobre as muitas atividades a fazer na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), após uma longa semana de participação na Anpuh. A conversa vai se estendendo, até que entramos na sala de aula. Em meio a carteiras, papéis e gravador, nos acomodamos. Selva se ajeita em uma carteira e nos vemos uma de frente à outra. Ligo o gravador. Início o diálogo com a primeira pergunta: quero saber como se fez sua relação com a docência nos anos iniciais. Selva cruza os braços levemente e os apoia sobre a carteira. Mantém-se assim durante quase toda a conversa. Poucos movimentos, gesticulações contidas e controladas, de alguém que se coloca numa fala assertiva, própria e autoral. Selva se coloca como narradora que conhece e controla sua trajetória do princípio ao fim e do fim ao princípio. Sabe aonde chegou, como chegou, e aonde quer chegar. Em sua narrativa, o passado abre-se como espaço de experiência privilegiado, caminho trilhado, lugar de saberes aprendidos, construídos e ressignificados. Numa fala serena, Selva se assenhora do tempo e da sua narrativa: vai ao passado, move-se para o presente, projeta-se para o futuro. Se o passado é espaço de experiência, onde se localiza a potência de sua

relação com o saber, o presente é lugar aonde chegou. Se o passado é de construção e de luta, o presente é de serenidade e de manutenção. Nessa brincadeira com o tempo, o futuro abre-se como horizonte de expectativa, lugar onde localiza novos projetos, novos saberes, novas relações. Após longas horas de conversa, encerramos o diálogo. Desligo o gravador. Selva tira da bolsa o seu mais recente livro e me apresenta: *Ensino de história e cidadania*. Seu livro seria lançado no dia seguinte. Um novo projeto que se abre, um novo saber...

Segundo Cenário: Andanças compartilhadas entre livros e memórias

Era uma tarde de agosto em São Paulo. Subo o elevador. Na mochila, um gravador e um roteiro. Na cabeça, expectativas, leituras e um frio na barriga. Chego ao segundo andar. A porta se abre. Ernesta surge. Ela me convida para entrar em seu apartamento. Vejo-me diante de uma sala clara, colorida e silenciosa. Ernesta me oferece água. Aceito. Ainda de pé, iniciamos uma conversa sobre meu percurso até o seu apartamento, sobre a consulta médica da qual havia retornado há pouco e sobre sua última orientação de pesquisa, ocorrida na mesma semana de nosso encontro. Ernesta pergunta sobre minha pesquisa e minha cidade de origem. Ela não quer apenas ser ouvida. Ela quer ouvir. O diálogo está lançado. Vamos andando da porta ao sofá. Enquanto conversamos e caminhamos, observo seus livros, sua escrivaninha e seu computador. Dentre tantos livros na estante, meu olho se encontra com exemplares de suas obras. Livros lidos, relidos, grifados e fichados por mim estão ali, compondo o universo particular de Ernesta. Em meio a tantos livros, fito rapidamente os Anais das primeiras edições dos eventos *Perspectivas do Ensino de História* e do *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Vejo-me diante dos instrumentos de seu ofício, que me remetem à imagem de uma vida dedicada à escrita, à produção de saber. A mesma mão que abre a porta me convida a sentar no sofá. Iniciamos o diálogo tão desejado por mim: sua relação com a produção do saber histórico escolar para a criança. Ernesta inicia suas andanças pelos labirintos de sua memória. Andanças que se movem num pêndulo entre o passado e o presente. Em sua narrativa, quase não há futuro. O passado é horizonte que se abre em suas lembranças. É lá que Ernesta localiza seus saberes e é lá que se localiza na relação com o saber. Ernesta fala, refaz o que fala, pensa, silencia, avalia. Há muito o que dizer e há muito o que não dizer. Se o

passado é largo, o presente parece pequeno. É linha tênue, que se coloca como tempo de fechamento de uma vida profissional. Após longas horas de diálogo, de muitas idas e vindas pelos labirintos da memória, desligo o gravador e nos levantamos. Ernesta me presenteia com seu último livro, *Memórias, sensibilidades e saberes*. Ela me acompanha até o hall de seu prédio. Ali nos despedimos e encerramos o diálogo. Saio dali com um livro na mão e com muitas reticências na cabeça...

Terceiro Cenário: Narrativas de si nos entrelaçamentos entre a vida e a profissão

Era manhã de segunda-feira de um dia quente de novembro. Paro no estacionamento e dali vejo que Sandra chegou. Organizo meu material: pasta, papéis e gravador. Vou caminhando até o anfiteatro da Faculdade de Educação da UFJF. Encontro com Sandra no corredor. Ali mesmo nos cumprimentamos e nos apresentamos. Pergunto se posso gravar sua aula. Prontamente, Sandra diz que sim. Nos próximos dois dias, Sandra teria uma agenda de atividades acadêmicas na UFJF. Naquela manhã, participaria de uma aula com alunos da graduação do curso de História. O tema da aula: sua trajetória de professora e pesquisadora em ensino de história a partir do cenário político vivido no estado do Paraná naquele momento. Não poderia perder aquela oportunidade. Precisava gravar sua aula. Entramos no anfiteatro. Sandra inicia sua fala. Ali, de pé, coloca-se como professora que tem domínio do seu fazer. Anuncia os percursos de seu pensamento e os organiza numa fala com início, meio e fim. Dirige-se aos alunos, parecendo aguardar a fala do outro. Três horas ininterruptas de aula, três horas de pé, três horas de uma plateia cativa. A aula termina. Levanto-me da cadeira e combinamos o horário e o local da entrevista. “Hoje à tarde, na sala dos professores”. Chega o momento. Olho no relógio. Três horas da tarde. Sandra surge. Entramos na sala e nos acomodamos numa mesa de reunião. Sandra me parece um pouco ansiosa. Iniciamos uma conversa sobre a aula daquela manhã, sobre suas atividades de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina, e sobre os percursos de sua viagem de Londrina até Juiz de Fora. No meio da conversa, ligo o gravador. Vamos caminhando para o diálogo da pesquisa. Faço a primeira pergunta. Quero saber como se deu sua relação com o tema da aprendizagem da criança. Sandra inclina-

se na cadeira e sua ansiedade parece ir se arrefecendo. A narrativa é sua. Como que numa disparada, Sandra se leva pelo fluxo das palavras, pelas teias de suas memórias. Sua fala tem um passado bem localizado. Um passado que é descoberta e que é também circunstância. Desse passado, vê seu presente. Dali se olha, se explica, se relaciona com o saber. A narrativa de um passado vai deslizando para um presente largo, terreno onde seus saberes se encontram em sua potência. Se há muitos saberes aprendidos e construídos, há muitos outros saberes em construção, localizados no terreno do agora. Uma construção que é sua, mas que também é projetada para o outro. O outro, que está por vir num futuro que se coloca como horizonte de expectativa amplo e aberto em sua narrativa. No movimento de encerrar sua narrativa, a linguagem do sentimento vai ganhando terreno. Como que num esforço de síntese de sua trajetória, tempo e saber se entrelaçam com a vida. O passado de luta pessoal e profissional explica um presente vivido como resistência e um futuro projetado como esperança. Numa linguagem intensa e assertiva, que suspende o fluxo temporal da narrativa há pouco tecida, Sandra encerra sua fala: “É isso.”. Desligo o gravador. É hora de parar. Penso com Sandra: “É isso”.

Quarto Cenário: Desenhos de uma pesquisa entre trajetórias de formação e de investigação

Início a apresentação da presente pesquisa evocando três cenários, três sujeitos, três narradoras: Selva, Ernesta e Sandra. Três professoras e três pesquisadoras: Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Três lugares físicos: a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a residência de Ernesta e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Três lugares físicos que expressam diferentes fases de vida profissional: o espaço-tempo de vidas profissionais em construção e o espaço-tempo de uma vida profissional em encerramento. Três narradoras e um terreno profissional comum: a docência e a pesquisa em ensino de história. Três narradoras e um lugar de enunciação comum: professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história. Três narradoras e uma relação comum com o saber: o ensino de história

nos anos iniciais¹. Três narradoras e diferentes relações com o saber: o saber localizado no passado profissional, o saber em construção no presente e o saber projetado para o futuro. Três cenários demarcados por singularidades e por aproximações. Três cenários que se encontram em um cenário comum: a presente pesquisa. Mais especificamente, o cenário de uma pesquisa detida à *investigação da produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais na relação entre sujeitos, narrativas e trajetórias profissionais*.

Três cenários discursivos que se encontram em um cenário de pesquisa e que, por sua vez, se entrelaçam com cenários de minha própria formação acadêmica e profissional, inscrita na pesquisa e na docência no campo do ensino de história². Destes cenários, busco evocar dois momentos formativos, na medida em que eles não apenas sinalizam horizontes e linhas investigativas que têm se desenhado no meu percurso acadêmico, como elucidam o lugar dessa investigação, que se constrói nas fronteiras entre os campos do Currículo e do Ensino de História. Convoco, então, o primeiro cenário, que se relaciona ao meu encontro com o ensino de história enquanto campo de pesquisa, e o segundo cenário, que se vincula ao meu encontro com o ensino de história enquanto campo de formação de professores.

Ao mobilizar o primeiro cenário, a primeira imagem evocada é a palavra “descoberta”. A descoberta de um campo de produção de saber, de um campo de pesquisa, que, até então, era significado por mim como território de atuação profissional no magistério na educação básica. A descoberta do ensino de história enquanto campo de pesquisa, ainda na graduação, me proporcionou o primeiro encontro com o campo, que se configurou pela possibilidade de mergulho nos domínios dessa seara de produção de saber, através de espaços de formação e de investigação acadêmica proporcionadas no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do Grupo de Pesquisa CRONOS – História Ensinada, Memória e Saberes Escolares³.

Desse cenário em que novos horizontes se descortinavam, o terreno da pesquisa em educação e, mais especificamente, da pesquisa em ensino de história

¹ Ao longo da Tese, mobilizaremos o termo “anos iniciais” para se referir aos cinco primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

² A expressão “ensino de história” refere-se, neste caso, tanto ao campo de produção de saber – o campo do Ensino de História –, como à matéria escolar.

³ O grupo de pesquisa Cronos é registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2005, sob a coordenação da professora Sonia Regina Miranda (UFJF).

abriu-se como campo de possibilidade formativa, desembocando no desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado em Educação. Os desenhos dessa pesquisa têm como fio questões e enfrentamentos que me acompanharam durante minha incipiente experiência investigativa no ensino de história e que diziam respeito à pesquisa sobre *as dinâmicas envolvidas na configuração do saber histórico escolar*⁴. Dentro desse escopo de preocupações a produção didática, especificamente os livros didáticos de História do Ensino Fundamental, conformava-se como objeto de pesquisa privilegiado no decurso do desenvolvimento daquela experiência formativa na pós-graduação.

A pesquisa desenvolvida naquele contexto, e que deu origem à dissertação de Mestrado intitulada, *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD* (ALVIM, 2010), centrava-se num esforço compreensivo em torno da avaliação de livros didáticos de História, realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Naquele momento, buscava investigar a avaliação de obras didáticas a partir do olhar sobre um dos protagonistas deste processo – os avaliadores –, procurando compreender a ação destes sujeitos a partir de seus lugares profissionais, bem como de suas condições primárias de historiadores. A questão central da pesquisa girava em torno da análise dos olhares dos avaliadores sobre as coleções didáticas a partir de seus lugares de historiadores, que, enquanto sujeitos singulares, operariam com saberes plurais. Em última instância, buscava compreender em que medida o lugar social daqueles sujeitos contribuiria para demarcar seus olhares sobre as coleções didáticas avaliadas. Ademais, levando-se em conta a pluralidade inerente ao campo epistemológico do saber histórico, buscava investigar em que medida esta diversidade teórica teria demarcado as apreciações dos avaliadores.

Aquela pesquisa buscava compreender o processo de avaliação enquanto espaço-tempo de produção de saber e posicionava os avaliadores como sujeitos centrais nessa dinâmica da produção do saber histórico escolar, que se desenhava nos entrelaçamentos entre os horizontes postos pela avaliação, entre o universo da produção didática e a partir de suas condições primárias de historiadores.

⁴ A expressão “saber histórico escolar” equivale ao ensino de história enquanto matéria escolar. Essa expressão designa, conceitualmente, um saber com configuração cognitiva própria, qualitativamente distinta da história acadêmica (produzida pela comunidade de historiadores) e relacionada às finalidades educativas que as atravessam (GABRIEL, 2006, 2011; MONTEIRO, 2003, 2005; GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

O segundo cenário evocado vincula-se, mais particularmente, ao meu encontro com o ensino de história enquanto campo de formação de professores. O ingresso no magistério superior, mais precisamente, como professora de Metodologia do Ensino de História do Curso de Pedagogia, se despontou, desde então, como espaço-tempo repleto de novidades e de grandes ordens de desafios, relacionados, sobretudo, à indagação sobre a “natureza” do saber histórico escolar na formação do futuro professor pedagogo. Desafios que passaram a se desenhar ao me defrontar com um cenário de cruzamento de múltiplas referências e representações acerca dos saberes históricos escolares construídas pelos alunos, futuros pedagogos.

Naquele cenário, “espaços de experiências” e “horizontes de expectativas” (KOSELLECK, 2006) em relação ao saber histórico escolar se entrecruzavam na construção de suas representações quanto ao lugar da disciplina história em suas formações e em suas atuações profissionais. Narrativas e representações quanto à história ensinada se despontavam entre os alunos: narrativas advindas de suas vivências escolares; narrativas advindas de referências conceituais constituídas no contexto da formação inicial; assim como narrativas projetadas para o futuro, que se expressavam em demandas em torno da constituição dos seus saberes-fazeres em história enquanto futuros pedagogos, compunham alguns dos cenários vividos nas interações com os alunos. Expectativas em relação à história ensinada se entrecruzavam na construção das representações dos futuros professores quanto ao lugar daquele saber em suas formações e em suas atuações profissionais no campo do magistério nos anos iniciais.

Essa nova ordem de desafios postos no cenário da formação de professores em pedagogia passou a reposicionar minha relação com a história ensinada. Minhas preocupações, naquele momento, giravam em torno da indagação quanto ao lugar das didáticas específicas na formação inicial em pedagogia, e em especial da didática em história naquele espaço-tempo de formação. Aqueles questionamentos diziam respeito às inquietações profissionais, que se relacionavam ao desafio envolvido na composição de meus próprios repertórios de saberes históricos para a formação inicial do pedagogo. Como lidar com aquelas referências dos alunos, inscritas em suas narrativas e, ao mesmo tempo, o que oferecer ao futuro pedagogo,

cuja formação primária não se dá no terreno da História⁵, mas que atuaria com um saber escolarizado que teria neste domínio de saber sua base teórica e metodológica? Qual a “natureza” dos saberes históricos que serviriam de base à formação do futuro professor?

Essas questões, postas no contexto da formação, me conduziram à aproximação à literatura do campo do ensino de história, particularmente à busca daquelas produções dedicadas à reflexão sobre o ensino de história nos anos iniciais. Naquele momento, me via diante de um novo cenário, demarcado pela presença de uma literatura escassa, se comparada ao conjunto das produções deste campo de saber, que, em sua grande maioria, têm privilegiado a produção da história ensinada na relação com os alunos, jovens e adolescentes, e ao professor especialista de História.

Apesar do número reduzido, aquela literatura apontava para reflexões de várias ordens em torno da história ensinada nos anos iniciais. Se, de um lado, essa literatura se inscrevia no escopo das abordagens teórico-metodológicas do conjunto das produções do campo, por outro, apontava para questões específicas daquele universo de escolarização. Temáticas relacionadas à aprendizagem da criança, aos saberes da formação e da prática profissional do professor dos anos iniciais, bem como à especificidade dos conteúdos ou saberes relacionados ao ensino e à aprendizagem em história pela criança colocavam-se nos horizontes daquelas produções, demarcando temas e questões muito próprias àquela fase de escolarização.

As inquietações advindas do cenário da formação, somadas ao encontro com um universo de produção de saber específico, passaram a se desenhar como possibilidade de pesquisa, que se materializou a partir de meu ingresso no curso de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa Currículo e Linguagem. A inquietação inicial em torno dos saberes históricos escolares que ancoravam as referências dos futuros professores em pedagogia foi se redimensionando para uma pesquisa que buscou se deter à *investigação dos saberes históricos escolares para os anos iniciais, produzidos pela literatura do campo do ensino de história*. Nesse sentido, minhas interrogações de pesquisa se deslocaram para a investigação

⁵ A palavra “História” designa o saber histórico em sua versão acadêmica, produzido e difundido pela comunidade de historiadores.

daquelas produções acadêmicas. O incômodo quanto ao seu lugar marginal ocupado diante do conjunto das produções do campo do ensino de história e, ao mesmo tempo, a constatação quanto às especificidades dos temas, enfoques e abordagens que atravessam aquela literatura, passou a pavimentar minhas inquietações de pesquisa. No decorrer da investigação desenvolvida, consolidei a minha percepção inicial de que, longe de um espaço de ausência – como parecem sugerir, inclusive, o discurso das políticas públicas e da tradição pedagógica escolar⁶ –, aquela produção se configurava como um *lugar de presença*, que se inscrevia em uma longa trajetória de pesquisa no interior do próprio campo do ensino de história, e que, portanto, mereceria uma investigação mais sistemática.

A possibilidade de investimento teórico para a investigação sobre este *lugar de presença* – sobre este campo específico de produção de saber – se concretizou quando da minha vinculação ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC)⁷, momento em que me aproximei de forma mais sistemática da literatura do campo do Currículo na interface com as teorizações do campo do Ensino de História. Em diálogo com as linhas teóricas e investigativas que permeiam os projetos de pesquisa desenvolvidos sob a orientação da professora Ana Maria Monteiro – destacando-se em especial o projeto Tempo presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares⁸ – tive a possibilidade de repensar novas entradas na pesquisa, ao situar a reflexão acerca do ensino de história a partir das múltiplas

⁶ Não é nossa intenção nos debruçarmos sobre o tema. Importa ressaltar a posição marginal do ensino de história nos anos iniciais no seio das políticas públicas e da tradição pedagógica escolar. Exemplos nesse sentido podem ser localizados nas recentes polêmicas travadas em torno do componente curricular de História apresentado na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), particularmente em relação à sua primeira versão, publicada no ano de 2015. Quando localizamos os debates públicos suscitados pela imprensa, pela comunidade de historiadores e de pesquisadoras do campo do ensino de história, verificamos a centralidade dos debates em torno das propostas apresentadas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, em detrimento de um silêncio quase absoluto em relação às propostas apresentadas para os anos iniciais. Esse silêncio é exemplar da própria invisibilidade que o ensino de história para os anos iniciais tem assumido na tradição pedagógica escolar, que, em grande medida, associa a essa etapa de escolarização as funções atreladas à alfabetização e ao domínio do raciocínio matemático, as quais, por sua vez, são vinculadas, exclusivamente, aos campos disciplinares da Língua Portuguesa e da Matemática. Outrossim, o próprio campo das políticas públicas educacionais para essa etapa de ensino fornece o caldo a partir do qual tais representações se reforçam, haja vista o direcionamento privilegiado de investimentos na avaliação dos estudantes e na formação de professores dos anos iniciais nas áreas de conhecimento vinculadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Exemplos disso podem ser localizados no sistema de avaliação nacional, Provinha Brasil e na política de formação continuada de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁷ O Núcleo de Estudos de Currículo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁸ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e desenvolvido desde o ano de 2011, sob a coordenação da Professora Ana Maria Monteiro. Vincula-se ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História.

dinâmicas que envolvem a sua configuração enquanto objeto de ensino. Ancoradas nas searas abertas pela Teoria da Transposição Didática e ampliados a partir de outros referenciais e categorias de análise, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEC têm realçado os múltiplos atravessamentos, referências e saberes que se hibridizam (MACEDO, 2004) no processo de configuração da história ensinada⁹. Tais perspectivas teóricas apontam que, longe de um saber puro e de um saber secundarizado frente ao saber histórico acadêmico, a história ensinada se configuraria como um saber com características epistemológicas próprias.

Ao trazer em cena os diferentes fluxos de saberes que configuram a história ensinada e que, portanto, lhe conferem uma especificidade cognitiva própria, Ana Maria Monteiro, mais particularmente, tem realçado *o papel de agência do professor* no processo da transposição didática, ou seja, na configuração do saber histórico em sua dimensão ensinada. Trata-se, em grande medida, de chamar a atenção para a centralidade que o professor assume como sujeito, compreendido como produtor e portador de saberes plurais e estratégicos, os quais são mobilizados em um cenário de “autonomia relativa” (MONTEIRO, 2007; 2016). Esta centralidade conferida ao professor – que dialoga com outras perspectivas teóricas, das quais buscaremos nos ancorar ao longo da pesquisa – configurou-se como núcleo conceitual para a reflexão acerca dos saberes que passaram a se tornar objeto de investigação da pesquisa então em curso.

A partir de então, o desenho de uma pesquisa até aquele momento mais preocupada com a investigação dos saberes históricos escolares para os anos iniciais, produzidos pela literatura do campo do ensino de história, passou a trazer também para o centro da cena a dimensão da autoria, conferindo centralidade aos *autores daquelas produções*, mais especificamente, aos *sujeitos pesquisadores do campo do ensino de história, cuja produção estivesse voltada para a composição de saberes para os anos iniciais*. Nesse movimento analítico, como discutiremos no Capítulo 1, passamos a dialogar de forma mais sistemática com perspectivas teóricas que, problematizando enfoques estruturalistas, conferiam centralidade aos sujeitos e à dimensão do agir social. Na ancoragem entre tais referências e no

⁹ A Teoria da Transposição Didática, elaborada a partir dos estudos do didata francês Yves Chevallard (1995), tem sido um dos importantes referenciais de análise das pesquisas empreendidas pelo NEC na reflexão em torno da configuração da história ensinada. Ao longo dos anos, as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo têm estabelecido diálogos com outros domínios e referenciais de saber, como a Teoria e a Filosofia da História e a Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe.

diálogo com os campos do Currículo e do Ensino de História, a pesquisa foi, então, se redimensionando.

Nesta direção, a perspectiva de analisar os saberes produzidos a partir dos autores implicava compreender que não bastava apenas olhar para a produção daquela literatura do campo, mas, sobretudo, dedicar uma atenção mais sistemática para as *dinâmicas inscritas na produção dos saberes deste próprio campo*. Na medida em que estes saberes inscreviam-se em um terreno de produção comum – o campo do ensino de história –, investigá-los sob o ponto de vista dos sujeitos que os produziam implicava na necessidade de reposicionar o “lugar” deste próprio campo. Isso nos levou a olhar o campo a partir de outra perspectiva, que valorizasse o seu *fazer-se*, compreendo-o não como terreno estático, mas sim como um fazer-se contínuo que se constitui na relação dinâmica entre sujeitos e saberes em interação.

Ao centrarmos a atenção sobre a compreensão das dinâmicas que atravessam a produção do repertório de saberes para os anos iniciais no campo do ensino de história passamos, portanto, a conferir centralidade aos sujeitos, o que implicou realçar e compreender a produção do saber histórico em sua condição humana. Em outras palavras, significou pensar a produção de saberes enquanto atitude demarcada por relações, por percursos e experiências atravessadas não apenas pela continuidade, mas pela imprevisibilidade e pela descontinuidade. Implicou, dessa forma, pensar a produção do saber histórico escolar enquanto movimento que se dá nos deslizamentos e nas dinâmicas interativas entre os sujeitos, a partir de seus deslocamentos por espaços-tempos múltiplos, espaços esses que constituem suas experiências e suas identidades profissionais.

Conforme desenvolveremos no Capítulo 1, tal perspectiva implicou compreender os sujeitos a partir de uma perspectiva que não lhes conferisse *a priori* uma identidade fixa e determinada, mas, antes, os compreendesse em sua multiplicidade e abertura. No escopo da pesquisa, isso significou buscar nos ancorar na ideia de que, ao produzirem saberes, os sujeitos “fazem” o campo e, sobretudo, “se fazem”, em um processo contínuo de (re) configuração de suas identidades profissionais.

Na medida em que nos interessava perscrutar os saberes em seus deslizamentos e em suas dinâmicas interativas atravessadas na relação com o campo, passamos a privilegiar o olhar sobre as relações dos sujeitos da pesquisa com estes saberes ao longo de suas trajetórias profissionais. Este recorte nos

possibilitava compreender a produção do saber histórico escolar para os anos iniciais em diferentes momentos de suas próprias vidas profissionais, entrecortadas, particularmente, por suas inscrições no campo do ensino de história.

Uma questão, porém, despontava: como acessar os saberes sob o ponto de vista destes sujeitos? Esta questão era central para a nossa investigação, uma vez que não nos interessava somente enumerar e analisar os saberes produzidos por esses sujeitos ao longo de suas trajetórias profissionais – ainda que isso fosse também fundamental para a nossa investigação –, mas, sobretudo, nos interessava compreender de que maneira esses sujeitos conferiam sentidos e atribuíam significados a estas trajetórias, a partir de suas experiências singulares na produção de saber. Como procuraremos explorar mais adiante e, mais especialmente no Capítulo 1, o diálogo com a *abordagem biográfica* despontou como uma possibilidade repleta de potencialidades para que pudéssemos compreender as dinâmicas e os significados envolvidos na produção dos saberes ao longo de suas trajetórias profissionais.

A opção por esta perspectiva teórica, que confere centralidade aos sujeitos, aos processos e dinâmicas que atravessam a construção de saberes históricos para os anos iniciais, bem como aos significados atribuídos por estes sujeitos às suas trajetórias profissionais, revela concepções conceituais que impactam na metodologia da pesquisa. Impacta, em primeiro lugar, na perspectiva de que não é a totalidade dos repertórios de saberes históricos constituídos pelos sujeitos, tampouco pelo campo do ensino de história, que nos interessa, mas sim recortes que sejam capazes de situar os movimentos de construção de saber. Em segundo lugar, não nos importa analisar os atores e suas produções em sua totalidade, no sentido de alcance de todos os atores e de toda a produção do campo, mas sim determinados percursos e movimentações, que possam realçar a produção do saber histórico escolar para os anos iniciais no interior do campo do ensino de história em suas dinâmicas e interações.

Na medida em que nos interessa focalizar as dinâmicas interativas relacionadas à produção do saber histórico escolar para os anos iniciais no campo do ensino de história, optamos por selecionar para a nossa análise *as trajetórias profissionais de sujeitos, cuja relação com o saber se realiza no campo do ensino de história e na relação com os anos iniciais*. Em meio a uma multiplicidade de possibilidades, elegemos Selva, Ernesta e Sandra, partindo da aposta de que a

análise das trajetórias profissionais destas pesquisadoras, sem esgotar a totalidade do campo, abre possibilidades renovadas para uma compreensão mais aberta e plural sobre o próprio campo.

Quinto Cenário: Compondo singularidades e relações entre Selva, Ernesta e Sandra

A escolha de sujeitos que possam se constituir como atores de uma pesquisa com o escopo aqui proposto não é tarefa fácil. Selecionar sempre envolve a dimensão de exclusão. Daí a nossa preocupação em “ir de encontro” com sujeitos cujas trajetórias pudessem contribuir, a partir de diferentes prismas, para uma compreensão mais ampla de aspectos que transcendessem suas próprias vidas, abrindo caminhos para um olhar mais alargado de processos mais amplos. Para o desenvolvimento desta Tese, selecionamos Selva, Ernesta e Sandra como interlocutoras centrais para a investigação da produção de saberes históricos escolares no campo do ensino de história. Ainda que, ao realizar esta seleção, não tenhamos tido qualquer intenção de generalização – como procuraremos discutir mais adiante –, a nosso ver é possível sintetizar alguns critérios, sem necessariamente hierarquizá-los, que ancoram e legitimam a escolha destas três pesquisadoras como sujeitos para a análise desenvolvida nesta Tese.

Os critérios escolhidos estiveram baseados na perspectiva da seleção de sujeitos que compartilhassem aspectos *comuns*, mas que também se *singularizassem*. Quanto aos aspectos comuns, nos interessava a eleição de sujeitos cuja relação com a *produção de saberes históricos para os anos iniciais se realizasse a partir de suas inscrições no campo da pesquisa em ensino de história*. Conforme procuraremos explorar nesta Tese, Selva, Ernesta e Sandra apresentam uma trajetória profissional longeva na pesquisa em ensino de história na relação com o universo dos anos iniciais, fato este que justifica suas escolhas para a análise aqui desenvolvida.

Buscávamos também pesquisadoras que tivessem em comum uma forte inscrição no campo, tendo ocupado cargos institucionais de liderança na área, posições de coordenação de grupos de trabalho em congressos, protagonismo na organização de livros e dossiês de revistas, e cujas produções tivessem uma circulação relevante na área, atestada por referências constantes em publicações do

campo. No decorrer desta Tese, verificaremos que esta inscrição se configura como uma característica comum das trajetórias profissionais das três pesquisadoras selecionadas.

Ademais, nos interessava também selecionar pesquisadoras cujas trajetórias profissionais se demarcassem pelo movimento orientado no sentido da construção de redes de pesquisa, diálogos e parcerias institucionais, que possibilitassem lançar novas luzes sobre o processo de *fazer-se do campo* aqui analisado. Como procuraremos analisar no Capítulo 2, esta é uma característica comum que pode ser encontrada nas trajetórias profissionais das três pesquisadoras aqui selecionadas.

Outro aspecto em comum, que permite aproximar estas três pesquisadoras, se relaciona ao fato de que todas as três se dedicaram à *docência no âmbito da formação de professores em pedagogia*. Tal inscrição profissional abre perspectivas de análise sobre as possíveis imbricações entre suas relações profissionais com a docência em cursos de Pedagogia e os contornos de suas produções acerca do ensino de história para os anos iniciais.

Além dos aspectos acima mencionados, Selva, Ernesta e Sandra aproximam-se pelos elos pessoais, profissionais e pelos horizontes teóricos que demarcam suas produções. Conforme exploraremos ao longo da Tese, Ernesta se posiciona como o elo dessa cadeia de relações, constituindo-se como figura importante na consolidação de laços formativos e no estabelecimento de parcerias acadêmicas com Selva e Sandra.

Porém, além dos aspectos comuns destacados anteriormente, Selva, Ernesta e Sandra se singularizam em suas trajetórias e nas relações com o saber, o que justifica também a escolha das mesmas para a pesquisa aqui desenvolvida. Tais singularidades se inscrevem em suas próprias trajetórias profissionais, que se desenham a partir de múltiplas imbricações, como os projetos, escolhas e circunstâncias que atravessam suas *vidas pessoais* e os elos *físicos e institucionais* que estabelecem ao longo de suas trajetórias. Conforme exploraremos ao longo da Tese, suas relações com o saber demarcam-se pelas suas diferentes inscrições institucionais e por diferenças regionais. Selva, Ernesta e Sandra singularizam-se, ainda, pelas *diferenças geracionais* que marcam inscrições particulares no campo da pesquisa em ensino de história. Suas relações com a produção do saber ocorrem em diferentes momentos da conformação do campo, o que nos possibilita localizar os saberes produzidos nessa relação mais ampla.

Ancorados nas perspectivas abertas por formulações vinculadas a diferentes horizontes teórico-metodológicos – com as quais procuraremos dialogar no primeiro capítulo desta Tese – ressaltamos que não nos interessa compreender Selva, Ernesta e Sandra como sujeitos exemplares e os saberes por elas produzidos enquanto totalidade dos saberes elaborados para os anos iniciais. Ao elegê-las, importa investigar suas relações com o saber a partir de suas inscrições no campo do ensino de história e a partir da singularidade de suas trajetórias.

Nesse sentido, dialogamos com as perspectivas de sujeito mobilizadas por Ana Maria Monteiro e Giseli Barreto da Cruz, em especial no que concerne à mobilização das categorias “professor marcante”¹⁰ (MONTEIRO, 2012) e “pedagogos primordiais”¹¹ (CRUZ, 2011). Apesar de evocarem cenários de pesquisa diferenciados e contextos enunciativos particulares, ambas as autoras “trazem o sujeito” na relação com o saber. Isso significa que, em suas pesquisas, os sujeitos “ganham lugar e denominação”, na medida em que evocam relações diretas com o saber que, no caso de Monteiro, se refere à produção de saberes históricos escolares mobilizados no contexto interativo da sala de aula e, no caso de Cruz, refere-se à relação com o saber vinculada ao campo da formação e de atuação do e no Curso de Pedagogia no Brasil. Queremos dizer com isso que os sujeitos em suas pesquisas são “evocados” não como indivíduos exemplares, mas como sujeitos epistêmicos.

Em diálogo com essas reflexões, buscamos perceber as dinâmicas e as interações envolvidas nas construções de saberes de Selva, Ernesta e Sandra a partir da focalização de suas trajetórias profissionais, numa relação intersubjetiva, que atravessa percursos singulares, que se colocam na relação com um terreno discursivo comum, o campo do ensino de história. Como destaca Jacques Revel, “ao acompanhar o fio de um destino particular”, apostamos na possibilidade de perceber

¹⁰ O conceito de “professor marcante” é mobilizado por Monteiro para se referir àqueles docentes identificados pelos estudantes como referência na construção de sua “boa relação” com o saber histórico escolar, inclusive indutora de opção de formação profissional em cursos de graduação em História (MONTEIRO, 2015; 2016).

¹¹ A noção de “pedagogos primordiais” é mobilizada pela autora para se referir aos pedagogos cuja trajetória profissional se destaca por terem tomado parte no período inicial do Curso de Pedagogia no Brasil nos tempos iniciais de sua implantação, “mas também [por] se manterem atuantes e influentes desde então” (CRUZ, 2011, p. 21). Conforme destacado pela autora, “a combinação dessas duas condições, viver o curso nos seus primórdios e consolidar-se na área como formador e pesquisador, constitui a coordenada principal para definir o grupo de participantes do estudo” (idem). Como se pode observar, a seleção dos sujeitos e suas denominações de “pedagogos primordiais” vinculam-se às suas relações com os saberes acadêmico e profissional, inscritos no terreno da formação de professores, mais particularmente, do Curso de Pedagogia.

“a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele [o indivíduo] se inscreve” (REVEL,1998, p. 21). Nessa perspectiva, ao eleger Selva, Ernesta e Sandra como atores desta pesquisa, nos preocupamos em compreender a dinâmica que envolve a produção do saber, a qual se atrela aos movimentos realizados pelos sujeitos em interação. Acreditamos, assim, que a focalização do olhar sobre os atores nos permite compreender o campo e a produção do saber em sua complexidade, em sua abertura e, sobretudo, em sua dimensão humana.

Apostamos que esse modo de compreensão da produção do saber permite lançar compreensões outras sobre o próprio campo do ensino de história, o qual, antes de ser visto como uma entidade abstrata ou um modelo teleológico e pré-existente aos seus atores, passa a ser vislumbrado como terreno discursivo, lugar de construção de projetos, de vontades, de intenções e de laços de solidariedade e de conflitos. Partindo dessa perspectiva, compreendemos que a abordagem biográfica, longe de esvaziar o campo, o desvela em sua potência, uma vez que possibilita compreendê-lo como espaço-tempo em permanente processo de (re) configuração e de (re) invenção.

Ancoradas, ainda, nos horizontes teóricos da abordagem biográfica, buscamos compreender Selva, Ernesta e Sandra não como sujeitos estáveis e fixos. Apostamos, pelo contrário, na potencialidade conceitual inscrita na noção de sujeito múltiplo, cuja identidade se constitui numa rede de relações de concorrências, de solidariedade e de alianças (REVEL,1998, p. 25). Neste sentido, buscamos compreender suas relações com o saber ao longo de suas trajetórias profissionais como uma dinâmica de construção e de (re) significação identitária. Nessa perspectiva, nosso esforço teórico e metodológico, ao longo da Tese, envolveu um processo de descamação de suas identidades fixadas *a priori* – de professoras formadoras em pedagogia e de pesquisadoras do campo do ensino de história. Se é possível dizer que tais identidades tenham se constituído como critério de escolha dos sujeitos e como lugares enunciativos a partir dos quais Selva, Ernesta e Sandra se projetam na relação com o saber, fato é que, ao longo da pesquisa, identidades múltiplas foram se “acotovelando” no desvelamento de suas trajetórias profissionais, conforme veremos ao longo da pesquisa.

Sexto Cenário: Tecendo fios metodológicos entre sujeitos e saberes

Após termos definido a escolha de Selva, Ernesta e Sandra como sujeitos que seriam investigados nesta pesquisa, nos encontramos diante do desafio em pensar acerca dos caminhos teórico-metodológicos disponíveis para que pudéssemos “acessá-las”. O que nos interessava, em grande medida, era dialogar com perspectivas que possibilitassem desvelá-las, revelando suas relações com o saber em sua multiplicidade e abertura. O caminho que nos pareceu mais profícuo nesse sentido foi o do diálogo com a *abordagem biográfica*, que nos abriu novos horizontes para pensarmos as relações do saber destas pesquisadoras em sua singularidade. A fim de perscrutar suas relações com o saber, privilegamos uma pesquisa centrada em suas *histórias de vida*, conferindo centralidade às suas *vidas profissionais*.

Nessa perspectiva, conforme discutiremos no Capítulo 1, a *pesquisa narrativa* se colocou como horizonte teórico-metodológico privilegiado, na medida em que a vislumbramos como enfoque privilegiado para compreender as trajetórias profissionais destas pesquisadoras enquanto terreno aberto, demarcado pelas circunstâncias, pelas singularidades, pelas possibilidades, em suma, pela sua abertura. Neste sentido, apostamos na pesquisa narrativa como possibilidade de perscrutar suas relações com a produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais em suas dinâmicas e interações. Além disso, sublinhamos a potencialidade da pesquisa narrativa no sentido de localizar as narrativas de Selva, Ernesta e Sandra como *experiência de mobilização de saber*. Queremos dizer com isso que, ao narrarem, Selva, Ernesta e Sandra não apenas enumeram fatos de suas vidas profissionais e os saberes por elas produzidos, mas, sobretudo significam seus saberes, entendendo, portanto, esta dinâmica narrativa como um contexto discursivo de produção de saberes.

Para que pudéssemos levar adiante este movimento no sentido de “acessá-las” em suas relações com os saberes, privilegamos fontes que possibilitassem olhar e analisar os saberes por elas mobilizados em diferentes contextos discursivos nos quais elas se inscrevem. Nessa direção, apostamos na investigação de suas *produções acadêmicas* e na mobilização de *entrevistas biográficas*. Consideramos que a análise desses materiais abre caminhos para pesquisá-las a partir de dois diferentes lugares enunciativos, a saber: como *autoras* e como *narradoras*.

Nesse sentido, compreendemos não apenas as narrativas orais – expressas a partir das entrevistas biográficas – como lugares discursivos, a partir dos quais Selva, Ernesta e Sandra significam seus saberes, mas, também, buscamos analisar suas produções acadêmicas – pesquisadas aqui a partir da análise de seus currículos *Lattes* e de suas publicações acadêmicas¹² – como lugares enunciativos a partir dos quais estas pesquisadoras se colocam na relação com o saber histórico escolar para os anos iniciais.

Sétimo Cenário: Traçando os próximos cenários da pesquisa...

Partindo das sinalizações apresentadas acima, no Capítulo 1 buscaremos aprofundar as reflexões teórico-metodológicas que embasam esta pesquisa. Em um primeiro momento, discutiremos de que maneira as reflexões aqui desenvolvidas se ancoram em um diálogo com perspectivas teóricas que buscam conferir primazia aos sujeitos e à agência, em particular ao sujeito professor e à sua relação com os saberes, sem descurar de uma atenção à dimensão intersubjetiva que os atravessa. Para tanto, nos ancoraremos, especialmente, na *abordagem biográfica* e na *pesquisa narrativa* como eixos analíticos que possibilitam investigar a produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais sob o ponto de vista das trajetórias profissionais de Selva, Ernesta e Sandra. Em um segundo momento, buscaremos demonstrar de que maneira esta abordagem – que privilegia o olhar sobre os indivíduos, suas dinâmicas e interações – dialoga, ao mesmo tempo em que se distancia de pesquisas produzidas sobre o campo do ensino de história ao longo das últimas décadas, que privilegiam uma análise sobre os saberes produzidos no campo a partir de uma dimensão estrutural.

No Capítulo 2 nos dedicaremos à aproximação de Selva, Ernesta e Sandra, a fim de perscrutar suas relações com a produção de saberes históricos para os anos iniciais e suas inscrições no campo do ensino de história. Para tanto, elencamos os Currículos *Lattes* das autoras como fontes de acesso que nos fornecessem pistas de suas inscrições no campo e de suas relações com a produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais. Ao elegê-los como fontes de pesquisa, procuramos

¹² Elegemos como fontes privilegiadas as produções que tematizam o ensino de história nos anos iniciais. A seleção desses materiais foi realizada a partir das pistas sinalizadas pelos seus Currículos *Lattes* – conforme veremos no Capítulo 2 – e em suas narrativas orais.

não perder de vista a dimensão discursiva que os atravessa. Nesse sentido, ao analisar os Currículos *Lattes*, buscamos compreendê-los como lugares de enunciação a partir dos quais Selva, Ernesta e Sandra se apresentam e significam suas relações com o saber.

Nos Capítulos 3 e 4, deteremos nossa atenção em uma análise mais sistemática acerca das relações de Selva, Ernesta e Sandra com a produção do saber histórico escolar para os anos iniciais no entrecruzamento entre suas entrevistas biográficas e suas produções acadêmicas¹³. A partir da análise das narrativas de suas trajetórias profissionais, buscaremos nestes dois capítulos não apenas compreender as dinâmicas envolvidas na produção dos saberes ao longo de suas trajetórias profissionais, como também procuraremos apontar que, ao narrarem estas trajetórias na relação com o saber, Selva, Ernesta e Sandra produzem saberes e ressignificam suas identidades profissionais.

¹³ No que tange às narrativas de Selva, tivemos acesso, ainda, ao seu *Memorial Acadêmico*, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014, como requisito para sua promoção à classe de Titular da Carreira do Magistério Superior. Ainda que situado em um contexto discursivo particular, consideramos o *Memorial* como rico suporte narrativo, a partir do qual Selva enuncia sua trajetória profissional e significa sua relação com a produção de saberes.

CAPÍTULO 1

A ESCUTA AO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE SUJEITOS, NARRATIVAS E SABERES

O ofício de professor, como qualquer outro ofício, carrega essas marcas como diz o João Cabral de Melo Neto, “das humanas oficinas”. Nós carregamos quem nós somos. (Trecho da narrativa de Sandra)

“Humanas oficinas”... expressão poética de João Cabral de Melo Neto, que alude à revelação de uma nova vida que se desponta diante de uma outra vida árida e de sofrimento. “Humanas oficinas”... expressão apropriada por Sandra, que alude à dimensão humana que há no ofício do professor. “Humanas oficinas”... expressão aqui reapropriada como fio compreensivo acerca da produção de saberes no seio de uma comunidade disciplinar, o campo do ensino de história. Apropriações que se fazem em diferentes contextos discursivos: do mundo da poesia, ao mundo da rememoração, para o mundo da pesquisa. Se singulares são os seus lugares enunciativos, comuns são as expressões das quais querem evocar: a condição humana.

A condição humana que atravessa o ofício do professor e de seus saberes é lugar de onde buscamos partir e do qual pretendemos trilhar ao longo da pesquisa. Olhar o ofício em sua condição humana é inverter a lógica de olhar que reduz o humano ao ofício para a lógica de olhar que focaliza o ofício como humano. O que parece ser um jogo de palavras é inversão de olhar teórico pavimentado pelo campo educacional com o qual buscamos dialogar. É perspectiva que se afasta do clássico modelo da *racionalidade técnica*, que localiza o professor numa engrenagem e o posiciona numa cadeia transmissora de um saber que lhe é exterior e superior, situado no universo da investigação científica. É perspectiva que se ancora em estudos que focalizam o professor como “sujeito de conhecimento” (TARDIF, 2014), que possui, utiliza e produz saberes específicos que atravessam e constituem o seu ofício (MONTEIRO, 2007). Nas linhas que se seguem, buscaremos explorar os caminhos teórico-metodológicos que atravessam a presente investigação, focalizando, em especial os diálogos que temos buscado travar com as frentes de pesquisa que, nos horizontes dos campos do Currículo e do Ensino de História, têm realçado a dimensão dos saberes sob a ótica dos sujeitos em interação.

1.1 Narrativas e saberes: o professor em cena

O olhar ao professor em sua condição humana tem se colocado no cerne das pesquisas no campo educacional, sobretudo entre aquelas que focalizam a relação do professor com os seus saberes¹⁴. Do conjunto dessas investigações, buscamos diálogo com as tradições de pesquisa ancoradas nas fronteiras entre o campo do Currículo e do Ensino de História¹⁵, as quais se marcam pela investigação do professor na relação com os “saberes escolares”¹⁶. No bojo dessas investigações,

¹⁴ As investigações relacionadas aos professores e aos seus saberes emergem no contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, França e Inglaterra) a partir dos anos de 1970 e despontam nas pesquisas brasileiras nos anos de 1990. Apesar de suas diferenças de agendas, fato é que tais investigações passam a se ancorar nos saberes dos professores, a partir de estudos que focalizam a profissionalização do professor em perspectiva fenomenológica e/ou histórica (MONTEIRO, 2007, p. 177). Para a compreensão mais aprofundada da emergência e do desenvolvimento das pesquisas em torno dos saberes docentes, ver: Borges (2001) e Nunes (2001).

¹⁵ Estamos nos referindo, mais especificamente, às frentes de pesquisa perseguidas e realizadas no âmbito do NEC, espaço formativo e de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da UFRJ, que tem sua história inscrita na reflexão acerca dos saberes escolares nos horizontes teórico-metodológicos do campo do Currículo, particularmente a partir do diálogo com sua vertente crítica. Cabe ressaltar, nessa direção, a centralidade do “conhecimento” enquanto categoria epistêmica e política nas produções do NEC. Ainda que a produção do Núcleo tenha se diversificado ao longo de sua existência enquanto espaço de formação e de pesquisa e, nessa direção, ainda que o conceito de “conhecimento” tenha se resignificado, a própria história da constituição do NEC inscreve suas intrínsecas relações com essa categoria. Essa relação pode ser situada na obra de Antônio Flávio Barbosa Moreira, autor que marca a produção do Núcleo na reflexão do Currículo e em sua relação inseparável com o “conhecimento”. Em diálogo com Michael Young, particularmente a partir dos conceitos de “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”, Moreira inscreverá suas produções, marcando as linhas investigativas do NEC. Nos últimos anos, as investigações empreendidas no Núcleo têm se ampliado e resignificado, a partir da incorporação de novos referenciais teórico-metodológicos, constituídos pelos grupos de pesquisa que o integram, destacando-se, em especial, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, coordenado por Ana Maria Monteiro, e o grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), coordenado por Carmen Teresa Gabriel. Dessas produções, ressaltamos aquelas que, a partir da ancoragem no “conhecimento” como categoria teórica e política central, têm buscado diálogos com outros referenciais de análise, como as teorias pós-fundacionistas, formuladas no quadro da Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe – que marcam, particularmente, as investigações do GECCEH –, bem como pelos diálogos e aproximações a outras fronteiras disciplinares, como o Ensino de História e a História, mais particularmente os referenciais vinculados à Teoria e à Filosofia da História – diálogos estes que demarcam as linhas investigativas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, bem como do GECCEH.

¹⁶ O surgimento e o desenvolvimento de pesquisas voltadas à compreensão dos saberes escolares inscrevem-se num movimento mais amplo dos estudos curriculares, particularmente a partir da emergência da Teoria Crítica do Currículo, a qual passa a colocar no centro do debate o conhecimento corporificado no currículo escolar. A tônica atribuída à dimensão política e social do conhecimento pela teoria curricular crítica abriu questionamentos acerca do conhecimento ensinado na escola, desencadeando uma tradição de pesquisas detidas ao entendimento da dimensão política e social que atravessa a definição do conhecimento escolar. É nesse contexto que o “saber escolar” emerge como categoria epistêmica, recobrando não apenas as investigações do campo do Currículo, como da Didática. Dentre as vertentes ou correntes de pensamento que fornecem referenciais para a formulação e a reflexão da categoria “saber escolar” ou “conhecimento escolar”, ressaltamos a tradição de pesquisa ancorada na História das Disciplinas Escolares, destacando-se os estudos de

destacamos as produções das pesquisadoras Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel, autoras que, a partir dos horizontes teóricos inscritos no campo do Ensino de História e do Currículo, tem se dedicado às investigações acerca dos saberes em sua dimensão escolarizada.

Resguardadas as especificidades que atravessam as produções das autoras, suas teorizações se realizam nos horizontes de uma Epistemologia do Conhecimento Escolar. É possível afirmar que o objeto de reflexão de uma Epistemologia do Conhecimento Escolar ancora-se, em grande medida, na Teoria da Transposição Didática, cunhada por Yves Chevallard (1995), a qual tem sido ressignificada nas pesquisas nos últimos anos. De forma sucinta, a Teoria da Transposição Didática refere-se ao estudo da passagem do “saber sábio” ao “saber a ensinar”, ou seja, à transformação cognitiva do saber para se tornar apto a se converter em objeto de ensino (CHEVALLARD *apud* GABRIEL, 2003). Formulado originalmente por "savoir savant" e traduzido por “saber sábio”, este saber designa o saber produzido no âmbito da pesquisa acadêmica, sendo designado por Gabriel como “saber acadêmico” (GABRIEL, 2006). Por seu turno, o “saber a ensinar” é compreendido como o saber didatizado pelas operações da transposição didática. Trata-se de um saber relacionado, mas qualitativamente distinto do saber sábio.

Não é nossa pretensão aprofundar nos estudos da Teoria da Transposição Didática. Por ora, cabe ressaltar a sua importância como referencial de análise para a compreensão da configuração do conhecimento escolar nas obras do NEC, particularmente das pesquisas desenvolvidas por Ana Monteiro e Carmen Gabriel no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e do GECCEH.

Dentre as primeiras investigações mais sistemáticas das autoras, ressaltamos a Tese de Doutorado de Ana Maria Monteiro, *Professores de história: entre saberes e práticas* (MONTEIRO, 2002), assim como a Tese de Doutorado de

André Chervel (1990) e de Ivor Goodson (1990, 1997). A partir de estudos dedicados à história das disciplinas escolares – seu surgimento e evolução – Chervel e Goodson trazem em cena uma reflexão original acerca dos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar – por eles denominada de “disciplina escolar” – desnudando a dimensão política e social que atravessa a sua definição. A segunda vertente de pensamento dedicada aos estudos acerca da constituição do “conhecimento escolar” ancora-se dos estudos do didata francês Yves Chevallard (1995) e na sua Teoria da Transposição Didática. Seus estudos focalizam a dimensão cognitiva que atravessa a configuração do saber escolar, contribuindo para a sua compreensão como saber com configuração epistemológica própria, relacionada, mas diferente do conhecimento acadêmico que lhe serve de referência. A este saber, vinculado ao universo do ensino, Chevallard denomina de “saber a ensinar” e “saber ensinado”.

Carmen Teresa Gabriel, intitulada, *Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização* (GABRIEL, 2003). Tais pesquisas abrem trilhas para suas investigações acerca das dinâmicas envolvidas na configuração do saber escolar e, mais especificamente, do saber histórico escolar¹⁷. Importa ressaltar dessas duas pesquisas, em particular, os seus diálogos com e contra – entendido aqui na perspectiva da superação – os referenciais da Teoria da Transposição Didática na reflexão acerca da história ensinada¹⁸. É o que se vê na pesquisa de Monteiro (2002), a qual, conforme buscaremos sinalizar nas linhas abaixo, se desenha na ancoragem com outros referenciais de análise para a reflexão acerca da configuração da história ensinada. Ressalta-se, em particular, a mobilização da noção de “prática social de referência” (DEVELAY, 1992) e o destaque aos processos de axiologização na reflexão sobre as dinâmicas que envolvem a configuração do saber histórico escolar. Já a pesquisa de Gabriel (2003) se desenha a partir de um diálogo mais estreito com a Teoria da Transposição Didática. A partir da “arquitetura” chevallariana, Gabriel traz em cena reflexões acerca da configuração da história ensinada. Ao fazê-lo, a autora busca ressaltar a especificidade da transposição didática operada no contexto de configuração da história ensinada, que se relacionaria ao caráter discursivo da ciência da História. Nessa direção, Gabriel ressalta as diversas matrizes teóricas e axiológicas que orientam as escolhas dos atores envolvidos na transposição, o que apontaria para a composição de um saber demarcado pelo hibridismo epistemológico de diferentes discursos historiográficos, que se recontextualizariam no contexto escolar (GABRIEL, 2003)¹⁹.

Nos últimos anos, as pesquisas desenvolvidas por Monteiro e Gabriel têm buscado ancoragem em outros referenciais de análise para a composição da reflexão inscrita na “arquitetura” teórica da Teoria da Transposição Didática. Dentre essas referências, destaca-se o diálogo com a Teoria do Discurso de Ernest Laclau

¹⁷ Em suas obras, é possível localizar o emprego das denominações “saber histórico escolar” (GABRIEL, 2006; MONTEIRO, 2012), “conhecimento histórico escolar” (GABRIEL, 2011, 2013; MONTEIRO, 2015) e “história ensinada” (GABRIEL, 2006, 2011; GABRIEL & MONTEIRO, 2014; MONTEIRO, 2003, 2005). A despeito das diferentes terminologias mobilizadas pelas autoras, as três denominações se equivalem.

¹⁸ Resguardadas as particularidades de suas agendas de pesquisa, importa ressaltar a centralidade que as autoras atribuem à especificidade epistemológica do saber histórico escolar, o qual é compreendido como domínio de saber, cuja configuração se relaciona às finalidades educativas que os atravessam.

¹⁹ Dentre as produções das autoras, que se situam no escopo das análises apresentadas acima, podemos citar, ainda: Monteiro (2003, 2005) e Gabriel (2006, 2011).

e Chantal Mouffe e a incorporação de referenciais inscritos nos domínios da Didática (DEVELAY, 1992, 1995), da Didática da História (MONIOT, 1993) e da Teoria e da Filosofia da História (HARTOG, 2013; KOSELLECK, 1990; RICOEUR, 1983, 1997). Em diálogo com os horizontes teóricos inscritos no campo do Currículo e da produção acumulada em relação ao conhecimento escolar, Gabriel tem trilhado suas reflexões acerca do conhecimento escolar a partir de novas articulações de saber, ou, como diz, dentro de um esforço reflexivo que busca “abordá-lo de outro modo” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p.83), modo este que se faz ancorado nas abordagens discursivas da perspectiva pós-fundacional, formuladas no quadro da Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe. Nessa direção, Gabriel tem investido suas pesquisas acerca do conhecimento escolar e, particularmente, do conhecimento histórico escolar, a partir de um referencial de análise que articula Currículo e Teoria da História nas linhas teóricas de uma abordagem discursiva.

Nessa perspectiva, Gabriel busca compreender o conhecimento escolar e, mais particularmente, o ensino de história como sistema discursivo, onde sentidos de conhecimento histórico legitimados e validados são produzidos. Mais especificamente, a autora entende o ensino de história como:

um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos nós, que como tais, produzem múltiplos outros por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa (GABRIEL; COSTA, 2011, p.129).

Cabe ressaltar o lugar teórico e político que a Teoria do Discurso ocupa nas formulações de Gabriel, a qual é mobilizada como referencial potente para pensar a escola no tempo presente. Gabriel ressalta, em particular, as novas formas de subordinação e de subjetividades que atravessam o tempo presente e a escola contemporânea, o que exigiria novas formas de interpelar o conhecimento, para além de uma perspectiva essencialista. Nesse sentido, a abordagem discursiva é mobilizada pela autora como potencial ferramenta analítica para enfrentar as novas demandas que atravessam a escola na contemporaneidade, momento no qual a escola e o conhecimento colocam-se “sob suspeita” (GABRIEL, 2008) ou, dito de outra forma, diante de um contexto de “injustiça global cognitiva” (SANTOS, 2007 apud GABRIEL, 2013b).

Nessa perspectiva, Gabriel aposta nas abordagens pós-fundacionais, ancoradas na teoria do discurso, como ancoragens que buscam interpelar o conhecimento de outro modo, em um movimento que é renovação de olhar sobre o conhecimento e defesa de sua pertinência teórica e política na escola contemporânea. Não à toa, suas produções marcam-se por uma linguagem discursiva caracterizada pelo enfrentamento e pela entrada nas lutas e nas disputas que atravessam a escola na contemporaneidade. Como destaca Gabriel:

em tempos de escola "sob suspeita", o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de "conhecimento escolar", que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição. (GABRIEL, 2013, p.86).

Tais lutas são travadas a partir do enfrentamento teórico de sentidos de escola e de conhecimento presentes em diferentes lugares discursivos na contemporaneidade, como na própria produção intelectual acumulada no campo curricular (GABRIEL; FERREIRA, 2012; GABRIEL; COSTA, 2013; GABRIEL, 2016a) e no contexto escolar (GABRIEL; COSTA, 2011; GABRIEL, 2012).

Por sua vez, as investigações empreendidas por Ana Monteiro têm focalizado a reflexão acerca do conhecimento escolar e, em particular, da história ensinada a partir do privilegiamento do olhar sobre o professor, o qual é significado como agente na configuração do saber escolar. A Tese de Doutorado²⁰ da autora abre trilhas para a reflexão acerca da configuração do saber histórico escolar na relação com o professor. Ancorada em dois conceitos centrais, a saber, o conceito de "saber docente"²¹ e "saber escolar" e, partindo do reconhecimento quanto à subjetividade do professor como "agente no processo educativo" (MONTEIRO, 2007, p.13), Monteiro compõe uma pesquisa detida à investigação da relação dos professores de História com os saberes que ensinam. Seu foco de análise concentra-se na mobilização dos saberes que os professores dominam no contexto de sua prática profissional. Utilizando uma expressão "chevallariana", a autora dedica-se a investigar os "saberes ensinados", ou seja, os saberes produzidos e mobilizados no contexto escolar pelo professor.

²⁰ Nossa análise detém-se sobre livro publicado no ano de 2007 (MONTEIRO, 2007), obra esta que resulta de sua tese de Doutorado, defendida no ano de 2002, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²¹ Ao se referir à categoria "saber docente", Monteiro referencia-se em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000).

Ao longo de sua pesquisa, Monteiro agrega outros referenciais para a compreensão dos saberes produzidos pelos professores no contexto escolar, avançando, especialmente, em relação às formulações inscritas pela teoria da transposição didática. Nessa perspectiva, a despeito de reconhecer a sua potencialidade no sentido de realçar a especificidade dos saberes escolares, a partir da identificação das mudanças conceituais efetuadas no processo de transposição didática, Monteiro aponta algumas ressalvas e busca avançar em relação aos pressupostos do autor. Uma das críticas da autora recai sobre o fato de Chevallard referir-se exclusivamente ao saber acadêmico como referência para o saber ensinado, sendo aquele posicionado em um lugar de ascendência e de anterioridade em relação ao saber ensinado. Ancorada nessa crítica, Monteiro ressalta, ainda, o fato de Chevallard desconsiderar a dimensão educativa que, para a autora, é elemento epistemológico estruturante para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar.

Buscando ampliar a reflexão, Monteiro propõe relativizar a relação hierarquizada e exclusiva estabelecida a partir do saber acadêmico, abrindo espaço para a compreensão da dimensão educativa na estruturação do saber ensinado. Para tanto, a autora mobiliza o conceito de “prática social de referência” (DEVELAY, 1992), que se refere às “atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharias domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares” (DEVELAY, 1992, p. 22-23 apud MONTEIRO, 2007, p. 90).

Ancorada nas reflexões de Develay, Monteiro chama a atenção para o fato de as práticas sociais de referência, na maior parte das disciplinas, ocuparem lugar no processo de configuração do saber ensinado, o que põe em xeque a exclusividade conferida ao saber acadêmico nessa dinâmica. Indo mais a fundo, a autora aponta que tais referências podem estabelecer ou não relações com os saberes acadêmicos. Nessa direção, as práticas sociais de referência não apenas se agregariam aos saberes acadêmicos no processo de transposição didática, mas também se posicionariam como referências com poder de efetuação, de influência na formulação dos saberes acadêmicos.

Tendo em vista seu diálogo com os referenciais de Develay (1993), Monteiro propõe a “substituição” do conceito de “transposição didática” para o conceito de “mediação didática”, na medida em que esta categoria situaria o processo de constituição do saber escolar num processo mais complexo e aberto. Ancorada na

formulação de Lopes (1997), tal conceito refere-se a “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (LOPES, 1997, p.106).

Ainda em diálogo com Develay, Monteiro ressalta, além do processo de didatização do saber, os processos de “axiologização”, que se referem aos valores escolhidos pelos agentes da transposição didática. Tais valores atravessariam diversos processos, abarcando, inclusive, as formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam. Nessa direção, ao atribuir centralidade às práticas sociais de referência e ao trabalho de axiologização, Monteiro traz em cena elementos conceituais para a reflexão sobre a mobilização dos saberes pelos professores e para o entendimento do cenário de autonomia relativa que atravessa sua relação com os saberes que ensinam no contexto da sala de aula.

Ao longo do desenvolvimento de seu argumento, Monteiro agrega, ainda, outros referenciais para a compreensão dos saberes produzidos pelos professores no contexto escolar. A partir da mobilização de referenciais teóricos detidos à investigação dos saberes dos professores, em especial o conceito de “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” cunhado por Shulman (1986; 1987)²², e das reflexões ancoradas nos referenciais da Teoria da História, em especial o conceito de “narrativa histórica”, a autora identifica dinâmicas particulares que apontam para construções de saberes próprios pelo professor.

Dentre as questões identificadas a partir de sua investigação, Monteiro ressalta a criação de construções conceituais próprias pelos professores, construções estas que se relacionam às demandas postas pelo contexto interativo na sala de aula. Em suas conclusões, Monteiro reafirma a tese de que os professores dominam e mobilizam saberes plurais e heterogêneos, que se configuram em face das dinâmicas interativas e das demandas próprias da cultura escolar. Nessa direção, a autora enfatiza a natureza epistemológica própria dos saberes ensinados, chamando a atenção para o protagonismo do professor como agente produtor deste saber, num contexto de autonomia relativa.

Nos últimos anos, Monteiro tem aprofundado suas reflexões acerca da relação do professor de história com os saberes que ensinam no contexto curricular. Partindo da aposta teórica, explorada em sua Tese de Doutorado (MONTEIRO,

²² O conceito de “conteúdos pedagogizados” refere-se aos conteúdos transformados para o ensino pelos professores.

2002), que vislumbra a prática como espaço-tempo de mobilização de saberes e, portanto, como lugar teórico para a compreensão dos saberes mobilizados no ensino, a autora tem se dedicado a explorar a construção de saberes operada no contexto escolar, particularmente a partir da focalização das interações que os professores estabelecem com os alunos na busca de *atribuição de sentido* ao objeto ensinado (MONTEIRO, 2012, 2015).

Longe de uma perspectiva que vislumbra o saber mobilizado pelo professor numa visão “romântica”, que lhe atribuiria uma autonomia de produção de saber absoluta, Monteiro pontua os atravessamentos dessa relação. Nesse sentido, a autora tem situado o “tempo presente” como categoria epistêmica central para a reflexão sobre o processo de atribuição de sentido pelo professor. O tempo presente é perspectivado em múltiplos sentidos que se articulam, sendo vislumbrado tanto como espaço-tempo onde demandas emergentes e constrangimentos se apresentam ao contexto escolar; como “formas de ver” dos sujeitos – neste caso, em especial, de alunos e professores – na contemporaneidade e, finalmente, como formas de operar e de pensar historicamente. É a partir desses atravessamentos que modulam o tempo, que Monteiro tem buscado compreender a configuração da história ensinada a partir das atribuições de sentido realizadas pelos professores.

Antes de avançarmos mais especificamente sobre sua reflexão mais detida ao professor e aos saberes mobilizados, convém destacar que o “tempo”, ao lado da “narrativa”, tem se posicionado como categoria heurística potente nas investigações mais recentes que se debruçam sobre as dinâmicas que envolvem a configuração da história ensinada. Referimo-nos, mais particularmente, aos empreendimentos de pesquisa de Ana Monteiro e de Carmen Gabriel. Em suas produções, o “tempo” tem se projetado tanto como categoria estruturante do pensamento histórico, como categoria nuclear para a compreensão das dinâmicas envolvidas no ensino da História na contemporaneidade.

Dentro de um escopo de análise que traz em cena a dimensão narrativa da história²³, Monteiro e Gabriel tem mobilizado o conceito de “narrativa histórica” em suas recentes reflexões acerca do conhecimento produzido no ensino de história (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Tais reflexões se fazem a partir de perspectivas

²³ Monteiro e Gabriel têm significado a noção de “narrativa” em diálogo com Paul Ricoeur (1997), para o qual o discurso histórico é compreendido como uma forma de configuração narrativa, tecida na íntima articulação com o tempo.

teóricas amplamente exploradas e acumuladas pelas autoras ao longo de suas investigações em torno do saber histórico escolar, conforme buscamos sinalizar nas linhas acima.

Ancoradas nestas perspectivas teóricas, Monteiro e Gabriel têm situado a narrativa histórica como categoria privilegiada para a análise do saber histórico escolar. A partir de um esforço teórico que articula os referenciais do campo da História na reflexão acerca da narrativa histórica, com os campos da Didática e do Currículo, em especial as categorias “conhecimento escolar” e “transposição didática”, as autoras têm sublinhado a narrativa como dimensão constitutiva da história ensinada. Nessa direção, Monteiro e Gabriel apontam que a “razão de ser” ou as “necessidades de saber” da história ensinada estaria relacionada à sua “preocupação em oferecer uma inteligibilidade ao mundo”, o que implica “que seus ‘objetos de saber’ não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configuração discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 37).

Depreende-se de suas ponderações que pensar o ensino de história em sua dimensão narrativa é aposta teórica e política para a reflexão do ensino de história na contemporaneidade. A narrativa é vislumbrada tanto como razão de ser da história ensinada, matéria cujo compromisso se pautaria na garantia da significação da experiência temporal, particularmente no tempo presente, em um contexto demarcado por uma experiência temporal significada em “fragmentos de duração” (GABRIEL, 2012), como, atrelado a este aspecto, é tornada categoria compreensiva para os processos de didatização do saber.

A partir desses horizontes teóricos, Ana Monteiro tem localizado sua reflexão acerca do professor em sua relação com o saber. Conforme sinalizamos acima, em suas investigações, Monteiro têm buscado compreender a relação do professor com os saberes que ensinam na relação com o tempo presente. A autora tem se dedicado, mais particularmente, a investigar as dinâmicas envolvidas nas atribuições de sentido operadas pelo professor no contexto curricular, a fim de promover a compreensão dos alunos.

Nessa direção, seu olhar tem se voltado para as explicações históricas do professor, considerando os vários atravessamentos relacionados ao tempo presente no âmbito da cultura escolar, como os aspectos teóricos pertinentes ao saber

histórico, bem como as demandas, os constrangimentos e as “formas de ver” do tempo presente que são endereçadas à escola.

É nesse contexto interpelado pelo e no tempo presente, que Monteiro busca localizar as atribuições de sentido pelo professor na sala de aula. A autora refere-se aos professores como narradores, que, naquele espaço-tempo de interação, buscam criar contextos específicos para promover a compreensão do objeto ensinado. Ao analisar as narrativas históricas mobilizadas pelo professor, Monteiro ressalta as dimensões ou referências que as atravessam, situando, as articulações entre conhecimentos historiográficos, saberes docentes e dos alunos, e as referências culturais do tempo presente (MONTEIRO, 2015a, p.168).

Suas pesquisas – realizadas com “professores marcantes” – têm apontado para algumas articulações operadas pelo professor em sua busca de atribuição de sentido ao saber ensinado (MONTEIRO, 2012, 2015). Uma das primeiras questões pontuadas pela autora relaciona-se com o “lugar” do presente na explicação do professor. Este se manifestaria na formulação das questões, nas comparações estabelecidas entre presente e passado, nas metáforas e nas analogias (MONTEIRO, 2012). Suas pesquisas têm sublinhado, portanto, a centralidade do tempo presente na narrativa escolar. Neste sentido, o tempo torna-se, tanto parte constitutiva da explicação histórica do professor, quanto aspecto que atravessa o contexto escolar e de ensino.

Mais recentemente, Monteiro tem perseguido novas trilhas investigativas na reflexão acerca das dinâmicas envolvidas nas atribuições de sentido operadas pelo professor no contexto da sala de aula. Partindo do pressuposto teórico de que tais processos se articulam a partir de uma lógica narrativa, a autora tem buscado explorar as “narrativas de si”, ou seja, as narrativas que o professor mobiliza a partir das referências de sua vida pessoal, como chaves compreensivas na reflexão acerca da configuração da história ensinada²⁴.

²⁴ As recentes reflexões de Monteiro têm se realizado a partir das linhas investigativas que contornam suas agendas de pesquisa desenvolvidas no âmbito do projeto, Tempo presente no Ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares, e que, mais recentemente, tem se realizado na interface com o projeto de pesquisa interinstitucional, Narrativas do Estado do Rio de Janeiro nas aulas de História: um estudo a partir de diferentes vozes, o qual conta com financiamento da Faperj. Implementado no ano de 2013, com apoio financeiro da FAPERJ (Edital Emergentes 2014-2016), e coordenado por Carmen Gabriel, tal projeto reúne pesquisadores do campo do ensino de história de diferentes instituições de ensino e pesquisa do Rio de Janeiro. Em linhas gerais, tal projeto tem se dedicado à investigação das narrativas históricas escolares produzidas no Rio de Janeiro e sobre o Rio de Janeiro, buscando explorar e problematizar as narrativas históricas legitimadas e validadas para ser ensinadas nos diferentes níveis da Educação

Em investigação recente realizada com “professores marcantes” (MONTEIRO et al, 2016a, 2016b), a autora tem buscado compreender os sentidos de conhecimento histórico escolar produzidos pelos professores, tendo em vista as articulações estabelecidas entre suas referências da vida pessoal e a narrativa histórica. Mais especificamente, a autora tem buscado compreender a relação entre o “vivido” e o “narrado”, a fim de analisar como a vivência do professor se transforma em história ensinada, quando narrada no contexto interativo da sala de aula. Na composição dessa investigação, Monteiro tem sinalizado um diálogo com as perspectivas abertas pela abordagem (auto) biográfica – sobretudo com as reflexões de Christine Delory (2014) –, as quais se articulam aos diálogos acumulados com a Teoria da História, com os campos do Currículo e do Ensino de História em suas reflexões acerca da narrativa histórica produzida pelo professor no contexto escolar²⁵.

Na esteira de Delory (2014), Monteiro pontua a dimensão narrativa como elemento central na significação e atribuição de sentido ao vivido. Nessa direção, a autora busca pontuar o lugar do vivido na narrativa, situando-o não como espelho do real, mas como fruto de um processo de significação e de atribuição de sentido. Em diálogo com Delory (2014), Monteiro busca conceituar essa dinâmica de significação do vivido como experiência. Dito de outra forma, a experiência passa a ser compreendida como a significação que o sujeito atribui àquilo que o afeta. Tal significação se faz a partir de uma lógica narrativa que seleciona, ordena e atribui sentidos aos acontecimentos vividos (DELORY, 2014, p. 89).

Básica. A partir dos horizontes metodológicos que atravessam este projeto, Monteiro tem se detido a investigar as narrativas produzidas pelos professores e os sentidos de conhecimento histórico escolar produzidos. No artigo em tela (MONTEIRO et al, 2016) a autora busca investigar, mais especificamente, as narrativas da história escolar produzidas por um “professor marcante” a partir de uma problemática de investigação maior que se centra em compreender como as narrativas sobre a cidade do Rio de Janeiro estavam presentes nas aulas de História e quais sentidos de Rio de Janeiro são produzidos a partir das narrativas do professor.

²⁵ Esse movimento de aproximação à abordagem (auto) biográfica no terreno da pesquisa também vem sendo realizado no âmbito das investigações desenvolvidas pelo GECCEH, sob a coordenação de Carmen Gabriel. A esse respeito, cabe ressaltar a pesquisa desenvolvida pelo Grupo, a saber – Currículo como espaço (auto) biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas. Em texto recente, intitulado, “Currículo de história como espaço autobiográfico”, Gabriel (2016b) situa a abordagem (auto) biográfica, na articulação entre os domínios da História e da Biografia, como potente ferramenta conceitual e analítica para a compreensão das dinâmicas envolvidas na produção do saber histórico, em sua versão científica e escolar. Neste texto, a autora sinaliza o diálogo com os conceitos mobilizados por Christine Delory, os quais são vislumbrados como chaves compreensivas para o entendimento do currículo de História a partir da valorização de seus processos de subjetivação.

Ancorada nesses pressupostos e na esteira das investigações tecidas, Monteiro ressalta a dimensão híbrida do saber histórico escolar que, no caso em tela, envolve, particularmente, a composição entre as referências do saber histórico e as marcas das experiências do professor. A esse respeito, a autora aponta que:

As narrativas sobre as experiências compartilhadas da cidade do Rio de Janeiro nos possibilitou examinar o complexo processo de produção da História escolar no momento de sua transposição didática interna, efetuada pelo professor. A 'configuração' da narrativa escolar explicita alguns 'rastros' dos saberes que servem como referência para sua produção: o saber histórico acadêmico, o saber pedagógico, as experiências profissionais e de vida, as elaborações retóricas e os contextos espaço-temporais das aulas (MONTEIRO et al, 2016, p. 102).

Ainda que suas observações refiram-se a um cenário de investigação particular, é importante ressaltar suas contribuições no sentido de fornecer novos fios compreensivos para a dinâmica envolvida na produção de saberes históricos escolares. Nesse sentido, ao trazer em cena as narrativas de si como referenciais de análise para compreender a configuração dos saberes históricos escolares, Monteiro abre perspectivas de investigação acerca da constituição dos saberes históricos escolares nos atravessamentos com as “experiências profissionais e de vida” (MONTEIRO et al, 2016, p. 102) do professor.

As trilhas abertas pelas investigações de Monteiro têm nos fornecido caminhos de interlocução para a presente Tese, sobretudo por nos oferecer instrumental analítico para a reflexão acerca da produção do saber histórico escolar sob o ponto de vista do agente que, neste cenário de pesquisa, refere-se aos saberes produzidos por Selva, Ernesta e Sandra. Nesse movimento de busca de diálogo com as produções de Monteiro, buscamos pontuar algumas especificidades que ancoram o cenário desta pesquisa.

Dos investimentos de pesquisa da autora, pontuamos a potencialidade inscrita em suas reflexões acerca da especificidade epistemológica que atravessa o saber histórico escolar e, nessa direção, o destaque atribuído pela autora à sua natureza híbrida, caracterizada por atravessamentos de saberes plurais e estratégicos com diferentes articulações no tempo. Tais sinalizações nos fornecem referenciais para a reflexão acerca da configuração dos saberes por Selva, Ernesta e Sandra, particularmente no que se refere aos atravessamentos das experiências profissionais e de vida na composição destes saberes.

Articulado a isso, interessa-nos compreender essas articulações a partir do privilegiamento das “narrativas de si”, voltadas, mais especificamente, para a constituição de seus saberes ao longo de suas trajetórias profissionais. A narrativa torna-se, assim, terreno privilegiado na análise aqui desenvolvida. Buscamos compreender, nessa perspectiva, o próprio terreno narrativo como espaço-tempo de mobilização de saberes, de atribuição de sentidos sobre suas próprias relações com o saber. Ao privilegiar este terreno narrativo, destacamos, em diálogo com Monteiro, a centralidade da dimensão do *tempo*. O tempo se expressa tanto nas articulações narrativas tecidas por Selva, Ernesta e Sandra – marcadas por jogos temporais entre presente e passado e presente e futuro –, quanto no que concerne aos atravessamentos do tempo presente em suas relações com o saber.

A respeito dos atravessamentos do tempo presente, cabe ressaltar que Selva, Ernesta e Sandra falam a partir de um lugar enunciativo relacionado mais especificamente às suas identidades profissionais de professoras formadoras de professores e pesquisadoras do campo do ensino de história. Embora comuns, tais lugares enunciativos as posicionam singularmente na relação com o tempo presente. Selva, Ernesta e Sandra encontram-se, cada qual, em uma fase particular de suas vidas profissionais ou, melhor dizendo, em diferentes fases de suas carreiras, o que denota a atribuição de sentidos singulares às suas relações com o saber, conforme exploraremos nos Capítulos 3 e 4.

Importa sublinhar, ainda, as especificidades do “contexto interativo” do qual suas relações com os saberes são tecidas. Nesse sentido, a perspectiva aqui abordada se diferencia da análise empreendida por Monteiro. Enquanto as investigações da autora têm como cenário privilegiado a escola e, mais especificamente, as interações realizadas entre professores e alunos, na presente pesquisa, o terreno privilegiado a partir do qual é possível compreender a mobilização dos saberes por Selva, Ernesta e Sandra não se vincula ao terreno interativo da sala de aula. O que focalizamos prioritariamente é o contexto da rememoração narrativa, particularmente da narrativa de suas trajetórias profissionais. Tais ponderações exigem, também, outras entradas para pensar suas relações com o saber. Diante disso, entendemos que Selva, Ernesta e Sandra não apenas mobilizam saberes ensinados, relacionados mais diretamente ao contexto da interação educativa realizada no contexto escolar, mas, sobretudo, produzem

saberes a ensinar²⁶, expressos não apenas em suas narrativas orais, como em suas produções acadêmicas, conforme exploraremos ao longo da investigação.

Ainda no que concerne aos “contextos interativos” a partir dos quais suas relações com o saber são tecidas, salientamos as ponderações de Monteiro no que concerne à “autonomia relativa” que atravessa a produção de saber do professor. Isso significa compreender os “contextos interativos” não apenas como palcos nos quais os professores atuam, mas, sobretudo, como espaço-tempo que entra no jogo das articulações entre saberes, demarcando uma relação constituída entre possibilidades e constrangimentos.

Nesta perspectiva, assumimos como chave compreensiva a dimensão intersubjetiva e relacional que atravessa a relação do professor com os saberes. A esse respeito, ressaltamos a centralidade atribuída por Maurice Tardif (2014) ao “contexto de trabalho” como espaço-tempo a partir do qual os saberes dos professores são produzidos e mobilizados. Mais do que espaço físico, Tardif refere-se à “situação coletiva de trabalho”, querendo com isso ressaltar que os saberes docentes são partilhados por um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis (TARDIF, 2014, p. 12). Nessa perspectiva, Tardif chama a atenção para a presença de um sistema, de uma organização coletiva que garante a legitimidade aos saberes docentes e orienta sua definição e utilização. Isso significa que o professor não define sozinho o seu próprio saber profissional, sendo este produzido e legitimado socialmente.

Tais formulações são elucidativas para a presente pesquisa, na medida em que elas nos fornecem referenciais para a compreensão da dimensão social que atravessa a produção de saberes por Selva, Ernesta e Sandra. Não à toa, nosso ponto de partida e fio compreensivo em torno da investigação de suas relações com o saber situa-se a partir de seus lugares enunciativos, que se localizam pelos seus

²⁶ Mobilizamos o conceito de “saber a ensinar” tanto para nos referirmos ao saber histórico escolar ensinado na formação inicial de professores, como para designar o saber produzido no campo da pesquisa em ensino de história. No primeiro caso, buscamos nos ancorar nas ponderações de Pugas (2013), autora que, a partir de um quadro de pesquisa mais amplo – detido à investigação dos sentidos de saberes mobilizados no contexto curricular do Curso de Pedagogia – designa como “saber a ensinar” o saber acadêmico disciplinar, ensinado e aprendido no curso de Pedagogia. No segundo caso, buscamos, na esteira de Chevallard, particularmente de suas formulações acerca da “noosfera” – designada como instância onde se pensa o funcionamento didático (CHEVALLARD, 2009, p. 28 apud PUGAS, 2013, p. 130) – a ancoragem para designar os saberes produzidos no âmbito da pesquisa em ensino de história.

vínculos com um contexto de trabalho comum, qual seja, os seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e de pesquisadoras em ensino de história. Neste sentido, dois cenários entrecruzados se colocam como “contextos de trabalho” privilegiados para compreender suas relações com a produção de saber: o terreno da formação de professores em pedagogia e da pesquisa em ensino de história.

Este terreno comum, no qual Selva, Ernesta e Sandra se inscrevem, torna-se lugar privilegiado para compreender as dinâmicas envolvidas em suas relações com a produção de saberes, na medida em que a questão que atravessa a presente pesquisa se circunscreve à investigação das dinâmicas envolvidas na produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais, a partir de seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e de pesquisadoras em ensino de história.

Buscando ampliar e qualificar o entendimento de seus “contextos de trabalho”, consideramos oportuno mobilizar uma reflexão em torno dos conceitos de “comunidade disciplinar” (GOODSON, 1997, 2001) e “campo” (BOURDIEU, 2004), na medida em que tais categorias nos fornecem referenciais analíticos para refletirmos sobre as dinâmicas envolvidas na produção de saberes históricos escolares na esfera de produção de conhecimento acadêmica, espaço a partir dos quais Selva, Ernesta e Sandra se inscrevem na relação com o saber.

Ainda que a partir de lugares teóricos específicos, o conceito de “comunidade disciplinar” dialoga com aspectos sinalizados por Tardif em torno da dimensão coletiva do trabalho docente. A noção de “comunidade disciplinar” refere-se a uma organização elaborada do conhecimento, que possui uma história, uma filosofia e um corpo de conhecimento respeitado, com regras e um conjunto de autoridades que atribuem legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade (GOODSON, 1997, p. 22). Nessa direção, os grupos profissionais, que se vinculariam a essa comunidade, atuariam de acordo com as “regras do jogo” (GOODSON, 1997, p. 49), regras estas que, se, de um lado os constrangeriam, de outro, os capacitariam, na medida em que legitimariam os seus saberes.

A despeito das considerações acima evocarem a ideia de um corpo unitário, Goodson chama a atenção para a heterogeneidade de uma “comunidade disciplinar”. O autor mobiliza os termos “segmentos”, “facções” e “subculturas” para se referir a esse universo de produção e difusão de saber. Nesse sentido, longe de se constituir como uma “esfera monolítica”, a “comunidade disciplinar” seria configurada como um “movimento social”, que incluiria “uma gama variável de

‘missões’ ou ‘tradições’ distintas, representadas por indivíduos, grupos, segmentos e facções” (GOODSON, 1997, p. 44). Ao sublinhar a diversidade de “tradições”, o autor destaca a “tradição utilitária”, a “tradição pedagógica” e a “tradição acadêmica” (GOODSON, 2001, p.171). Como se vê, a produção do saber no interior de uma comunidade disciplinar se caracterizaria pelos atravessamentos de diferentes tradições que se entrecruzariam no contexto de produção de saber.

É possível relacionar as formulações em torno da noção de “comunidade disciplinar” elaborada por Goodson com as reflexões de Pierre Bourdieu sobre o “campo científico”. Ainda que formulado a partir de uma matriz teórica distinta, o conceito de “campo” lança luzes para o entendimento das *lógicas internas* que movem e configuram a produção do saber no seio de uma comunidade disciplinar. No bojo de seus empreendimentos de pesquisa voltados à investigação sociológica da produção científica, Bourdieu traz em cena a noção de “campo”, que se configuraria como um “universo intermediário”, um mundo social que obedeceria a leis sociais mais ou menos específicas e próprias (BOURDIEU, 2004, p. 20). Trata-se, segundo o autor, de um “microcosmo”, um universo onde “estão inseridos os agentes, as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). O “microcosmo” seria constituído como um “espaço relativamente autônomo”, que manteria com o “macrocosmo” – com o mundo social – uma autonomia relativa. Bourdieu reforça a relação entre microcosmo e macrocosmo, situando que, se é verdade que o campo jamais escapa às imposições do macrocosmo, também é fato que ele dispõe de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada.

Ao se aprofundar na investigação acerca do “campo”, Bourdieu enfatiza as dinâmicas interativas que o atravessam e o configuram, situando o lugar do agente nesse “universo intermediário”. Os agentes se identificariam com o campo a partir do compartilhamento de regras e normas comuns e se moveriam tendo em vista suas diferentes posições no interior desse mesmo campo. Importa ressaltar dessa formulação, a tônica atribuída à desigualdade de posições entre os agentes de um campo, a qual está atrelada aos jogos de força envolvidos em sua configuração. Nessa direção, Bourdieu demarca o campo como universo atravessado por disputas entre os agentes (BOURDIEU, 2004, p. 25). É no interior dessas disputas que os agentes se movem e é a partir dessas relações que as regras do jogo do campo são (re) configuradas.

As formulações de Goodson e Bourdieu são profícuas para a presente análise, na medida em que elas permitem localizar a produção de saber num terreno discursivo comum, que delimita o seu vocabulário e o legitima entre os pares que integram aquela comunidade de saber. Essa é nossa aposta teórica quando localizamos a produção de saberes por Selva, Ernesta e Sandra, a partir de seus lugares enunciativos de professoras formadoras e de pesquisadoras do campo do ensino de história. Não à toa, buscamos compreender como Selva, Ernesta e Sandra se movimentam nesse campo e como que, ao se movimentarem, mobilizam saberes históricos escolares para os anos iniciais.

É no jogo desta tensão entre agente e campo que buscamos os fios compreensivos para a presente análise. Mais particularmente, estamos interessados em refletir como os atores se movem no campo e, ao se moverem, produzem saberes. Dentro dessa perspectiva, longe de compreender o campo do ensino de história como um contexto unificado e homogêneo, a partir do qual e em função do qual Selva, Ernesta e Sandra determinam suas escolhas, buscamos entender sua configuração em uma relação sempre aberta e provisória, posto que sua constituição se dá nas dinâmicas interativas que se realizam entre os sujeitos. Como evoca Bourdieu, buscamos analisar o campo como um jogo no qual as suas regras estão elas próprias postas em jogo (BOURDIEU, 2004, p. 29). A tônica conferida às interações na produção do saber nos convoca a direcionar o olhar aos atores, cujos saberes produzidos são conformados, ao mesmo tempo em que conformam o campo. Trata-se, portanto, de refletir sobre de que maneira Selva, Ernesta e Sandra, como agentes, se movimentam nesse jogo interativo e de que forma que, ao se movimentarem, produzem saberes históricos para os anos iniciais.

Ainda que as formulações de Goodson, acerca da “comunidade disciplinar”, e de Bourdieu, acerca do “campo”, deem uma tônica maior às “regras do jogo” como imperativos a partir dos quais os “membros de uma comunidade disciplinar” ou os “agentes do campo” se movem, é possível depreender de suas análises brechas interpretativas no que tange ao lugar do ator na “comunidade disciplinar” ou no “campo”. A ideia de “movimento social” de Goodson abre perspectivas para compreensão das relações de força que se localizam na conformação e na manutenção de uma comunidade disciplinar. No que se refere mais especificamente às formulações de Bourdieu, nos chama a atenção a tensão demarcada entre os

constrangimentos de um campo, mais especificamente de suas regras de funcionamento, e as possibilidades abertas ao movimento do agente.

A despeito da potencialidade inscrita nas noções de “comunidade disciplinar” e de “campo” para a compreensão da produção de saberes no campo do ensino de história, consideramos que elas não avançam suficientemente no que tange à compreensão do “agir social” e dos “elementos constitutivos da ação” (CHARTIER, 1991, p.175). A fim de aprofundar nessa reflexão, apostamos em outras abordagens que enfatizam de forma mais destacada o papel do sujeito e a importância do agir social como caminho teórico-metodológico, na medida em que elas agregam outros referenciais para a reflexão acerca da relação entre agente e estrutura, o que amplia sobremaneira a compreensão sobre a dimensão intersubjetiva que atravessa a produção de saberes no terreno educativo.

1.2 Saberes em narrativas de formação

Ao longo das últimas décadas, diversas pesquisas no campo educacional vêm enfatizando a importância de conferir centralidade ao professor, concebendo-o como sujeito na produção de saber. Essa perspectiva de análise pode ser relacionada a um movimento mais amplo no campo das ciências humanas, de modo geral, e da historiografia, em particular, que ganhou força principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, que buscou reabilitar o papel do indivíduo na história, atribuindo a tônica à sua ação. Estamos nos referindo, mais especificamente, a uma vertente que emerge de um movimento mais amplo no domínio das ciências humanas, relacionada a uma virada paradigmática, que põe em cheque os postulados até então dominantes nas ciências sociais, dentre eles a crença nas metanarrativas e a tônica atribuída às estruturas como categorias centrais de inteligibilidade do social (CARDOSO, 1997).

Naquilo que afeta mais diretamente a historiografia, trata-se de um movimento teórico demarcado pelo distanciamento aos princípios de inteligibilidade centrados em uma história global e estrutural – representados, a partir de diferentes perspectivas, por grandes modelos de explicações estruturais, holísticas e totalizantes do mundo social, a exemplo do marxismo, do estruturalismo e do funcionalismo parsoniano –, os quais tomam as relações sociais no domínio de engrenagens rígidas e hierarquizadas (CHARTIER, 1991). Dentro dessa

perspectiva, os agentes são posicionados enquanto subprodutos de estruturas mais amplas. Resulta, daí, uma leitura do social que se dá a partir de categorias interpretativas fechadas e pré-fixadas.

Na superação dessa abordagem, observa-se um movimento de reconstrução conceitual que passou a fornecer novas chaves para a compreensão da relação dinâmica entre ator e estrutura. No cerne dessa mudança, destaca-se o ressurgimento do sujeito na história, que passa a ser valorizado por diferentes vertentes teóricas a partir de outro plano compreensivo. Ainda que tomando como objeto central de crítica os modelos de explicação estruturalistas, diversos autores passam a conferir em suas análises centralidade às ações individuais, a valorizar as microdimensões e as estratégias dos sujeitos, bem como a privilegiar enfoques orientados para a valorização da reflexividade dos atores sociais²⁷.

A emergência do sujeito está longe da afirmação de uma perspectiva de individualização de comportamentos típicos que ilustrem normas ou modelos, ou da aceitação de uma visão que deixe completamente de lado a importância das estruturas e do social. Pelo contrário, o que se observa é um movimento de deslocamento do objeto do plano do contexto para os mecanismos interativos que geram suas formas (GRIBARGI, 1998). Como destaca Roger Chartier, trata-se de um movimento de “reabilitação da ação”, cujo interesse recai sobre a investigação do agir social e dos elementos constitutivos da ação (CHARTIER, 1991, p.175).

No bojo das diferentes abordagens formuladas ao longo das últimas décadas, que conferem protagonismo ao sujeito e ao agir social, destacamos mais especificamente a *abordagem biográfica*, que tem se constituído, inclusive, como fértil caminho de investigação das práticas de formação e da pesquisa educacional. A emergência de tal abordagem se inscreve num contexto mais amplo no campo das ciências humanas – relacionado ao movimento da “redescoberta do gênero biográfico” (LORIGA, 1998) – e no campo da pesquisa educacional, se atrela ao

²⁷ A título de exemplo, podemos mencionar no campo historiográfico diversos movimentos que procuraram valorizar a dimensão do sujeito, a historicidade e as ações individuais, a partir da crítica aos grandes modelos de explicação estruturalistas, com destaque para a chamada “terceira geração” da Escola dos Annales, de Roger Chartier, Jacques Revel e Peter Burke; da micro-história italiana, de Carlo Ginzburg e Giovanni Levi; da “história vista de baixo”, de marxistas ingleses, com destaque para Edward P. Thompson; da história cultural americana, representada por autores como Natalie Zemon Davis e Robert Darnton (CHARTIER, 1991). Importa ressaltar, contudo, que, conforme destacado no texto, este movimento não foi exclusivo da historiografia, estando presente em diversas áreas das ciências humanas, a exemplo de trabalhos produzidos por autores como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, que realizaram esforços de “sínteses teóricas”, buscando repensar as dinâmicas da relação ação e estrutura (ALEXANDER, 1987).

movimento de conferir centralidade ao professor, conforme sinalizamos anteriormente.

No campo das ciências humanas e, em particular, na pesquisa histórica, a abordagem biográfica emerge como forma legítima de escrever e de compreender a História. A expressão “redescoberta do biográfico” denota um movimento de afastamento de concepções de sujeito dominantes no campo das ciências humanas e, em particular, da historiografia, destacando-se, dentre elas, a concepção de sujeito soberano, que se movimentaria em um espaço-tempo a-histórico, bem como a concepção de sujeito como “peão no tabuleiro do xadrez das necessidades” (SCHMIDT, 2012, p. 198), cujas “ações” se desenhariam em função de constrangimentos e de normas coletivas predeterminadas.

A *abordagem biográfica* traz em cena a perspectiva de sujeito múltiplo, cuja constituição identitária se dá num terreno aberto, contraditório e não linear. Como destaca Sabina Loriga (1998), ao enfatizar o sujeito múltiplo, a *abordagem biográfica* rompe com “o excesso de coerência” do discurso histórico, interrogando-se não apenas sobre o que foi e o que aconteceu, mas, sobretudo, sobre as incertezas do passado e as possibilidades perdidas. Nessa direção, ao desvelar a multiplicidade da experiência, tal abordagem recupera as fissuras, os acidentes, como também as potencialidades do passado (LORIGA, 1998, p. 248).

Nessa perspectiva, o contexto assume outros significados. Longe de ser um “tabuleiro” a partir do qual e em função do qual os sujeitos se movem, este passa a ser vislumbrado como um “campo de possibilidades, espaço para a formulação e implementação de projetos individuais e coletivos” (LORIGA, 1998, p. 196). No cerne da reflexão da *abordagem biográfica* situa-se a ideia de pensar as “colocações e deslocamentos do sujeito no espaço social”, movimento esse caracterizado pelas incertezas, pelas oscilações e pelas descontinuidades (SCHMIDT, 2012, p. 199).

Das reflexões tecidas no âmbito das pesquisas educacionais, buscamos diálogo mais especificamente com aquelas investigações que localizam os *processos de subjetivação* como chaves compreensivas para o “*agir social*”. Nessa perspectiva, o indivíduo passa a ser localizado como polo ativo que, “longe de refletir o social, dele se apropria, mediatiza-o, filtra-o, o retraduz e o projeta numa outra dimensão de sua subjetividade” (FERRAROTI, 1983, p. 51 apud DELORY, 2012, p. 76).

Na esteira da *abordagem biográfica*, localizamos as reflexões de Christine Delory, autora que se dedica a compreender, a partir de prismas diversos, os processos de “constituição individual” (DELORY, 2012a), e cujas formulações abrem entradas para a compreensão das trajetórias de Selva, Ernesta e Sandra. Delory está mais precisamente interessada em analisar o modo “como os indivíduos se tornam indivíduos” e de que maneira que um indivíduo se constitui “como ser social singular” (DELORY, 2012a, p. 71). Em diálogo com as formulações de Ferraroti (1983), a autora traz em cena os processos de subjetivação dos sujeitos, preocupada em investigar não apenas de que forma os indivíduos se relacionam com o mundo social, mas de que maneira eles “dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY, 2012a, p. 71).

Conforme destacado pela autora, os processos de subjetivação e de significação da existência são dinâmicas que atravessam o agir e o pensar humano ao longo de sua vida. Delory aprofunda sua reflexão acerca do processo de subjetivação, inscrevendo-o como uma “atividade biográfica”, que se refere a uma forma determinada de se comportar no mundo e dele se apropriar, na qual o sujeito, no decurso de suas experiências no tempo, vincula uma situação vivida consigo mesmo e com sua história. Trata-se, portanto, de uma atividade em que o sujeito não cessa de relacionar consigo mesmo as situações em que está envolvido e de fazer destas mesmas situações, experiências próprias, conferindo a elas sentidos e novos significados.

A atividade biográfica envolve, portanto, uma dinâmica de atribuição de sentido aos acontecimentos de sua existência, da qual Delory chama de “operações de configuração”, dialogando aqui com expressão evocada por Paul Ricoeur (1994), relacionada às dinâmicas pelas quais o sujeito estabelece uma nova relação com o tempo da experiência vivida. Nessa perspectiva, o deslocamento do sujeito no espaço social passa a ser compreendido segundo a lógica de uma “razão narrativa”, que se configura como um processo de atribuição de sentidos aos acontecimentos de sua vida no passado, no presente e no futuro, fazendo deles uma experiência própria e singular. As histórias que um indivíduo conta sobre ele próprio articulam seu “espaço tempo-individual” ao “espaço tempo-social”. Esse processo incessante, que permeia o agir e o pensar humanos, é denominado por Delory como “escritura de vida” (DELORY, 2012b, p. 73).

É importante ressaltar, portanto, que quando Delory se refere aos termos “biografia” e “atividade biográfica”, ela não está a falar da “realidade factual da vivência”, mas sim ao “campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” e de que maneira esta “compreensão narrativa da experiência diz respeito a uma escritura, isto é, a um modo de apreensão e de interpretação da vivência” (DELORY, 2012b, p. 74). A “escritura de vida” se configura, nesta perspectiva, como uma “atividade de biografiação”, isto é, como uma “hermenêutica prática”, processual, segundo a qual o indivíduo, a partir de uma série de operações mentais, comportamentais e verbais, “constrói as formas e os sentidos de suas experiências no mundo histórico e social” (DELORY, 2012b, p. 75).

Em texto intitulado “Experiencia y formación”, Delory (2014) avança nesta reflexão sobre a atividade biográfica, realçando a importância da dimensão da “experiência” como elemento fundamental na dinâmica de “biografiação”. A experiência é compreendida por Delory como um movimento de subjetivação do vivido, envolvendo processos a partir dos quais os indivíduos, ao narrarem sobre si e sobre suas experiências passadas, presentes e projetos futuros, dão forma e conferem sentido às situações que vivenciam e às suas existências, transformando-as em experiências singulares. Ao realizarem este processo de elaboração de suas experiências em uma configuração narrativa, integrando os acontecimentos em esquemas temporais orientados, selecionando-os, organizando-os e conferindo-lhes sentidos, os indivíduos convertem suas “experiências vividas” em “experiências adquiridas”, realizando, conseqüentemente, operações de biografização.

De acordo com Delory (2012a), a forma mais apropriada para se apoderar dos processos de biografização tecidas pelos sujeitos, de modo a permitir sua observação e análise, é a “narrativa de si”, ou seja, “a atividade de linguagem, a palavra que o sujeito profere sobre si mesmo” (DELORY, 2012a, p. 76). Nessa direção, a narrativa de si emerge como terreno fértil para a análise dos processos de significação que o sujeito atribui às suas vivências no espaço social, apresentando-se como alternativa metodológica cujos objetivos se orientam para a apreensão da singularidade de uma fala e de uma experiência social. Os discursos narrativos são constituídos a partir de um cruzamento de formas discursivas e mantêm, segundo a autora, uma relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. É, a partir deles, que o indivíduo constrói seqüências de ação e

que “constitui a trama sobre a qual são tecidas outras formas de discursos que descrevem, explicam, argumentam, avaliam ‘ações’ relatadas” (DELORY, 2012a, p. 77).

Nesse sentido, o narrar é compreendido como ato de biografação, isto é, uma atividade hermenêutica que confere sentidos e significados à experiência vivida pelos sujeitos. Em diálogo direto com Paul Ricoeur (1994) e suas reflexões sobre a narrativa, Delory procura sustentar a ideia de que mais do simplesmente um “ato de contar”, um ato passivo, neutro, despido de intencionalidades, a narrativa “tem também um poder de efetuação sobre o que narra”, isto é, possui uma “força de agir”: é na linguagem e pela linguagem da narrativa de si, dirá ela, que os indivíduos constroem processos de biografação, interpretando, avaliando e significando suas experiências e saberes, e, sobretudo, conferindo sentidos às situações e aos acontecimentos de suas existências.

Para refletir sobre a narrativa de si no terreno educativo, buscamos dialogar com a *Biografia Educativa*, orientação metodológica designada por Pierre Dominicé (2010), que se ancora na *abordagem biográfica* para a compreensão dos processos de formação e de autoformação do adulto no contexto educativo²⁸. Erigida no terreno da formação do adulto e voltada para o contexto da avaliação formativa, a *Biografia Educativa* tem aberto possibilidades investigativas, nas quais buscaremos nos ancorar para compreender as relações de Selva, Ernesta e Sandra com a produção de saber a partir de suas trajetórias profissionais.

Os pressupostos que ancoram a *Biografia Educativa* assentam-se na perspectiva de formação como uma atividade do sujeito e como processo que não se limita às situações educativas propriamente ditas. Como ressalta António Nóvoa (2010), a formação do adulto é processo permanente, que se realiza através de experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência (NÓVOA, 2010, p. 172). A mobilização da abordagem biográfica no terreno da formação do adulto tem como um de seus principais representantes

²⁸ A abordagem biográfica no campo da formação tem se constituído no terreno da Educação de Adultos. A obra, *Vidas das histórias de vida*, publicada por Gaston Pineau em 1980, marca o início da mobilização sistemática do método (auto) biográfico na formação de adultos (NÓVOA, 2010, p. 167). Situada no campo da formação de adultos, trata-se de uma abordagem mobilizada para a avaliação do sujeito em formação, a partir da investigação dos diferentes componentes de uma situação educativa sobre os seus processos de formação. Inserida nesse contexto, a abordagem biográfica incide sobre a interrogação do sujeito em formação acerca de seu contexto de vida pessoal, profissional e social, constituindo-se, neste terreno, como uma avaliação formadora (DOMINICÉ, 2010).

Gaston Pineau, autor que parte da perspectiva segundo a qual a formação seria uma “ação vital de construção de si próprio” (PINEAU, 1983 apud MOITA, 1995).

Partindo dessa chave de leitura, depreende-se que, conforme destacado por Maria da Conceição Moita, “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 1995, p. 114), uma vez que o processo de formação é concebido como um processo dinâmico, que não se encerra, envolvendo “troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p.115). Em diálogo com Pierre Dominicé, a autora analisa o processo de formação como um “desenrolar complexo, um conjunto em movimento”, enfatizando, nesse sentido, a importância de se observar no “percurso de formação” a maneira pela qual cada indivíduo se forma, a partir de um modo “singular”, construindo sua “identidade”, ao reagir e interagir com diferentes contextos.

Em suas reflexões sobre os processos de formação, ancorados na perspectiva da abordagem biográfica, interessa mais especificamente a Moita chamar a atenção para a reflexão acerca da “identidade profissional”, que, segundo a autora, deve ser compreendida como uma dimensão construída em uma longa duração, que se molda não apenas a partir “do enquadramento interprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e outros universos socioculturais” (MOITA, 1995, p. 116). A identidade profissional, conforme destacado por António Nóvoa, “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, conformando-se, antes, como “um lugar de lutas e de conflitos”, isto é, “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). Em torno das reflexões relacionadas à identidade profissional, importa mais especificamente a Moita destacar as interrelações existentes entre o processo de formação profissional e o processo mais amplo de formação pessoal, ou dito em seus próprios termos, analisar “o ‘papel’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão” (MOITA, 1995, p. 116).

Ancorada numa “nova epistemologia da formação” (NÓVOA, 2010, p. 165), calcada na crítica à noção de “formação desenvolvimentista” (NÓVOA, 2010, p. 165), a abordagem biográfica concebe a formação não apenas como espaço-tempo de desenvolvimento futuro, mas, sobretudo, como uma atividade de reflexividade crítica, em que, ao adulto, é facultada a possibilidade de pensar-se na ação.

Enquanto atividade do sujeito, a formação pressuporia um trabalho de reflexão, em que o adulto refletiria sobre os seus percursos de vida, uma atividade que envolveria sua autoformação.

Nessa perspectiva, a formação envolveria uma atividade singular de *integração* da experiência vivida pelo sujeito. Na esteira da concepção de formação evocada nas linhas acima, Marie-Christine Josso (2010) realça a dimensão da integração como elemento central nos processos de formação do sujeito, realçando que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza” (JOSSO, 2010, p. 71). Nessa direção, buscando o diálogo com Delory, formar-se é processo de atribuição de sentido, de significação de experiências vividas e de sua integração enquanto experiências elaboradas singulares. Trata-se, portanto, de uma atividade biográfica incessante.

No campo das investigações educacionais, a abordagem biográfica tem aberto múltiplas possibilidades de pesquisa acerca das trajetórias e percursos de formação de professores²⁹. Nesta seara de pesquisas, encontramos diferentes designações e perspectivas teóricas e metodológicas³⁰. Como destacado por Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi e Paula Perin Vicentini, a pesquisa (auto) biográfica abre caminhos para compreender de que maneira, mediante processos de “biografização”, “os indivíduos dão forma às suas

²⁹ Conforme destacado por Elizeu Clementino de Souza (2006), no campo da Educação, pelo menos desde o início da década de 1990, diversas pesquisas vêm procurando analisar as trajetórias e percursos de formação de professores, em diálogo com a abordagem “biográfico-narrativa”, com enfoques privilegiando histórias de vida, autobiografias e narrativas de formação. O autor destaca, especialmente, o trabalho desenvolvido em diferentes grupos de pesquisa, a exemplo do Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), coordenado por Denice Bárbara Catani, Maria Cecília de Souza, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira de Sousa e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM). Merece destaque também, conforme destacado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2006), os trabalhos apresentados no âmbito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto-Biográfica) – CIPAS, que, reunindo pesquisadores pertencentes a diferentes grupos, redes de pesquisa e programas de pós-graduação, evidenciam uma pluralidade de olhares e perspectivas de apropriação do paradigma autobiográfico na investigação educacional, a partir da mobilização de enfoques metodológicos distintos, a exemplo da história oral, das memórias e das autobiografias. Para um balanço bibliográfico recente em torno da pesquisa (auto) biográfica, tendo como base a sexta edição do CIPA, particularmente, os livros publicados na coleção *Artes de viver, narrar e guardar*, ver: SOUZA; MIGNOT, 2016.

³⁰ Em artigo intitulado, “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação”, Elizeu Clementino de Souza (2006) explora as linhas teórico-metodológicas que ancoram a abordagem biográfica no âmbito da pesquisa e da formação. Mobilizando a literatura estrangeira e brasileira sobre o tema, o autor aponta para a variedade de enfoques e designações que envolvem esta abordagem de pesquisa.

experiências e sentido ao que antes não tinha, como constróem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados” (SOUZA; PASSEGGI; VICENTINI, 2011, p. 371).

No escopo da presente pesquisa, apostamos que a *abordagem biográfica* torna-se caminho profícuo para a compreensão da mobilização de saberes por Selva, Ernesta e Sandra. Na medida em que nossa preocupação recai sobre a mobilização de saberes em seus contextos profissionais, a pesquisa se circunscreve nas *narrativas de si*, tecidas em torno de suas trajetórias profissionais.

Para tanto, procuramos ancorar a investigação aqui desenvolvida na *pesquisa narrativa*³¹, tomando como procedimento metodológico de pesquisa as “entrevistas biográficas” (SOUZA, 2006, p. 24), que tomam a palavra do outro como fonte de investigação. A pesquisa narrativa, conforme destacado por Antonio Bolívar, deve ser compreendida como uma metodologia hermenêutica, concebida como “forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social”, se configurando como um método de investigação qualitativo que possibilita “conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (BOLÍVAR, 2012, p. 32-33). Este tipo de abordagem metodológica abre caminhos renovados para a compreensão e a interpretação das vidas pessoais e profissionais dos sujeitos, a partir das histórias que eles próprios narram, convertendo-se como uma “perspectiva peculiar de investigación” (BOLÍVAR, 2012, p. 33).

A pesquisa narrativa busca dar significado à experiência vivida e narrada pelos sujeitos, conferindo, nesse sentido, relevância central à “dimensión discursiva de la individualidade, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al ‘mundo da vida’ mediante el lenguaje” (BOLÍVAR, 2012, p. 33). A narrativa é compreendida por Bolívar como “um modo en que los individuos dan sentido a sí mismos y al mundo” (BOLÍVAR, 2012, p. 33), ordenando suas múltiplas experiências pessoais e profissionais em torno de uma trama, de um argumento, de um sentido, assim como apropriando-se e conferindo significados particulares a estas mesmas experiências. Nesse processo de “relatar la singularidad de una vida” (BOLÍVAR,

³¹ Há diversas denominações para essa abordagem de investigação, como “pesquisa narrativa” ou “investigação narrativa”. A despeito das diferenças de nomenclatura, elas se referem a uma abordagem que se centra nas narrativas ou nos relatos dos sujeitos, buscando caracterizar ou compreender, a partir de prismas diversos, os fenômenos da experiência humana (CONNELY; CLANDININ, 1995).

2012, p. 36), aqueles que narram refletem não somente sobre suas próprias experiências particulares, mas também sobre a “colectividad social” da qual fazem parte.

Apostamos que esse caminho metodológico da pesquisa narrativa é profícuo não apenas para compreender as dinâmicas envolvidas na produção de saber a partir de seus percursos singulares, como apostamos que, ao narrarem sobre suas trajetórias profissionais na relação com o saber, acreditamos que Selva, Ernesta e Sandra estão significando os saberes. Partimos do pressuposto ancorado na ideia de que, *ao mobilizarem os saberes tácitos e experienciais e as aprendizagens construídas ao longo de suas vidas, as narradoras não apenas estão enumerando os saberes aprendidos, ensinados e produzidos ao longo de suas trajetórias profissionais, como estão também operando com uma metarreflexão do conhecimento de si mesmas* (SOUZA, 2006).

Nessa direção, apostamos em um diálogo com a pesquisa narrativa como terreno que potencializa dois movimentos que se entrecruzam. De um lado, ela nos permite compreender a singularidade que envolve a vida social e, mais especificamente, a singularidade que atravessa o processo de produção de saberes, localizando-o em um terreno intersubjetivo. De outro, a pesquisa narrativa abre novas possibilidades para o entendimento da produção de saberes como um processo formativo amplo, a partir do qual o sujeito constrói tanto sentidos de conhecimento, quanto sentidos de si mesmo. Nesta perspectiva, a produção de saber passa a ser considerada como uma “escritura de vida”, nos termos de Delory, que se faz num terreno compartilhado, a saber, o campo da pesquisa em ensino de história.

Na próxima seção buscaremos, em diálogo com as perspectivas teóricas mobilizadas, centradas na abordagem biográfica e na metodologia da pesquisa narrativa, explorar de que maneira a pesquisa aqui proposta – ao centrar o olhar sobre as trajetórias profissionais de Selva, Ernesta e Sandra – dialoga, ao mesmo tempo em que se diferencia, de investigações produzidas ao longo das últimas décadas dedicadas à compreensão dos saberes históricos escolares no campo do ensino de história.

Na seção anterior, buscamos apresentar as principais vertentes teóricas nas quais a pesquisa aqui proposta busca se ancorar. Nosso intuito principal foi o de destacar de que maneira a abordagem biográfica se apresenta como uma perspectiva teórico-metodológica que abre possibilidades renovadas para a compreensão das dinâmicas envolvidas na produção dos saberes históricos escolares para os anos iniciais, a partir do privilegiamento de um enfoque direcionado às trajetórias profissionais dos atores-produtores destes saberes. Apostamos que a abordagem biográfica – ancorada na pesquisa narrativa – permite lançar novos olhares sobre os saberes históricos escolares, os quais passam a ser compreendidos em suas dimensões intersubjetivas, temporais e singulares. Esta abordagem permite, ainda, compreender os saberes tendo em vista os significados que os sujeitos os atribuem, a partir de seus lugares de enunciação.

A abordagem que adotamos nesta Tese se diferencia de outros enfoques privilegiados por pesquisas produzidas ao longo dos últimos anos dedicadas à compreensão dos saberes históricos escolares no campo do ensino de história, que conferiram prioridade a um olhar mais centrado nas dimensões macroestruturais, deixando em segundo plano o agir social e os elementos constitutivos da ação (CHARTIER, 1991)³². Apesar de suas particularidades, tais análises localizam a produção dos saberes históricos escolares a partir de marcos político-institucionais

³² Além das pesquisas mais centradas nas dimensões macroestruturais, localizamos algumas abordagens que focalizam a produção de saberes históricos escolares no campo da pesquisa em ensino de história, a partir de dois outros enfoques, que vale a pena serem mencionados. O primeiro deles integra pesquisas que, ao analisar os saberes históricos escolares produzidos no campo, privilegiam vozes coletivas e institucionais, representadas pelos fóruns acadêmicos do campo, como o Simpósio Nacional de História da Anpuh, o Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. Nesse conjunto de pesquisas, encontramos a tese, *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* (MARTINS, 2000) e a tese, *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais* (MESQUITA, 2008). O segundo grupo de pesquisas integra produções detidas à análise dos saberes produzidos no campo da pesquisa em ensino de história a partir do privilegiamento de temáticas específicas, como a abordagem do “tempo histórico” (ALVARENGA, 2006), da “literatura” (SANTOS, 2009) e da “Educação de Jovens e Adultos” (ROCHA, 2016). Apesar das particularidades dos temas e dos recortes de análise, tais pesquisas investigam a produção de saberes no campo a partir da análise bibliográfica de publicações inscritas em livros, artigos de revistas e em Anais de fóruns acadêmicos do campo do ensino de história. A pesquisa de Leide Alvarenga (2006) centra-se em uma análise das pesquisas do campo dedicadas ao estudo e investigação da temática do tempo histórico, a partir da mobilização de produções diversas, como artigos em periódicos acadêmicos e em Anais dos eventos do campo, bem como dissertações e teses acadêmicas. Já a pesquisa de Ademar Santos (2009) investiga a abordagem da literatura entre os anos de 1979 e 2007 em artigos acadêmicos publicados nos anais dos fóruns acadêmicos do campo, como o Simpósio Nacional de História da Anpuh, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Por fim, a pesquisa de Claudia Rocha (2016) detém-se à investigação da abordagem da temática da Educação de Jovens e Adultos a partir da análise nos Anais dos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História da Anpuh.

e/ou por momentos de produção, a exemplo das abordagens de Ernesta Zamboni (2000), Maria Margarida Dias de Oliveira e Aryana Lima Costa (2007) e Circe Bittencourt (2011). Ainda que tais publicações contribuam no sentido de mapear o campo do ensino de história, elas têm se demarcado, em grande medida, por uma narrativa que situa a própria configuração do campo e a produção dos saberes históricos escolares em uma hierarquia explicativa calcada em marcos que se tornam categorias pré-fixadas a partir das quais sua produção se constitui. Nessas abordagens, o campo do ensino de história e os seus saberes são situados em uma relação aberta, mas sujeita às demandas que se configuram fora dele e que o orientam.

Embora reconheçamos que as publicações analisadas esboçam seus esforços de composição de um estado da arte em momentos distintos e a partir de recortes diferenciados, o que buscamos salientar são as recorrências de suas estruturas explicativas, as quais afetam a narrativa construída em relação ao desenvolvimento do campo e à produção dos seus saberes. O primeiro aspecto que nos chama a atenção de imediato relaciona-se à delimitação de balizas que orientam o desenvolvimento do campo. Tais balizas são estabelecidas a partir da inter-relação entre marcos temporais e marcos políticos e/ou políticos-institucionais. Estes se pautam em eventos e processos educacionais mais amplos, que, vivenciados fora do campo e em momento anterior à sua constituição, nele reverberariam diretamente.

Um dos marcos centrais apontados nessas produções diz respeito àquele que situa a “origem” e a “inauguração” do campo do ensino de história. Em todos os artigos analisados, as décadas de 1970 – mais precisamente seu final – e o início da década de 1980 são localizadas enquanto contextos temporais em que o ensino de história “constitui-se como campo a ser analisado”³³ (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p.

³³ A despeito de alguns artigos localizarem a existência de produções anteriores à década de 1970, estas se apresentam enquanto esforços esparsos e pontuais. Ernesta Zamboni (2000/2001) localiza “os primeiros trabalhos nacionais sobre o ensino de História” nas décadas de 1930 e de 1940-50 (ZAMBONI, 2000/2001, p. 107). Como primeiro deles, pontua a produção de Jonathas Serrano. No que se refere às décadas de 1940 e 1950, situa as produções da *Revista de História* da USP, dando destaque à publicação de Emília Viotti e Maria Amélia Domingues, assim como de Guy de Hollanda e de Paulo França. Já Margarida Oliveira e Aryana Costa (2007) localizam o ano de 1957 como marco inaugural do ensino de história, data em que Emília Viotti publica sua primeira produção acerca do ensino. É também no final da década de 1960, período demarcado como aquele em que o ensino de história era visto “como área de formação, não como objeto de pesquisa” (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 147), que Margarida Oliveira e Aryana Costa localizam a produção dos artigos “O ensino de

148). A experiência político-institucional de redemocratização do país e os processos relacionados aos embates e lutas vivenciados no plano educacional desse contexto são apresentados enquanto demandas que, situadas externamente e antecipadamente à configuração do campo do ensino de história, teriam impulsionado a sua constituição enquanto um território de pesquisa.

Em seu mapeamento das tendências temáticas do campo do ensino de história, Ernesta Zamboni localiza a “abertura política e a redemocratização da sociedade brasileira” como contexto político favorável à organização de “novas propostas curriculares em todos os Estados brasileiros”, o que teria possibilitado que a pesquisa e a produção do ensino de história adquirissem visibilidade (ZAMBONI, 2000/2001, p. 108). Já Margarida Oliveira Dias e Aryana Costa sinalizam os questionamentos em torno da educação, acumulados no processo pré-redemocratização, bem como as modificações na relação educação/escola/sociedade, que se sucedem a esse movimento de críticas, como fatores que teriam favorecido a constituição do ensino de história enquanto “campo a ser analisado” (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 148). Como se pode observar, são as mudanças vivenciadas no plano educacional mais amplo que teriam, segundo estas autoras, demandado mudanças na academia. É dessa relação que se explicam a criação de novos espaços institucionais, dentre os quais se situam a criação dos laboratórios de ensino de história e a criação de eventos acadêmicos voltados à reflexão em torno do ensino de história, tais como o Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 149).

Por seu turno, Circe Bittencourt (2011) analisa o desenvolvimento das pesquisas dedicadas à temática da história do ensino de história a partir de “momentos de produção”. Assim como se observa nas análises pontuadas acima, o primeiro momento localiza-se na década de 1980. Também na mesma direção, Bittencourt salienta que as pesquisas acerca da temática da história do ensino de história são “criadas em meio aos debates sobre as reformas curriculares que, então, ocorriam em vários estados do país”. Em sua análise, está nítida “a relação

entre reformulações curriculares e as pesquisas sobre o ensino de História e, em particular, sobre a história do ensino de História” (BITTENCOURT, 2011, p. 85).

A autora prossegue em sua análise, evocando dois marcos políticos-institucionais que teriam definido as tendências de pesquisa do “segundo momento”³⁴ da produção do campo. Situa, primeiramente, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a qual, “fundamentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular” (BITTENCOURT, 2011, p. 91). Pontua, por fim, as Diretrizes Curriculares (2003) para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, as quais teriam se constituído na relação com as demandas de reconhecimento levadas a cabo pelos movimentos sociais. Tais marcos legais tornam-se eixos explicativos centrais na elucidação da entrada de temáticas relacionadas à história das populações indígenas e afrodescendentes nas pesquisas relacionadas à história do ensino de história.

Além dos marcos políticos-institucionais, observamos a centralidade atribuída às referências relacionadas à esfera da produção acadêmica, particularmente aquelas advindas dos campos da História e da Educação. Suas diferentes influências na produção das pesquisas do campo do ensino de história ao longo de seu percurso tornam-se eixos explicativos para a compreensão da evolução do campo do ensino de história.

Importa ressaltar que as imbricações entre os marcos políticos-institucionais e as referências teóricas dos campos da História e da Educação se dão de maneira distinta, variando de acordo com as referências temporais evocados pelas autoras. Enquanto no contexto de “inauguração” do campo, os marcos políticos-institucionais e a produção acadêmica se reforçam na explicação da configuração do campo, quando as análises avançam para os períodos posteriores, essa relação se esvaece. A partir do “segundo momento das produções do campo”, as autoras privilegiam uma análise mais interna, pautada na relação com as esferas de produção acadêmica.

A guisa de ilustração, ressaltamos uma das temáticas que as autoras sinalizam nas produções da década de 1980, que se refere à “história do ensino de

³⁴ Na análise de Circe Bittencourt (2011), o segundo momento corresponde ao período situado entre os anos de 1997 e 2009.

história”. Embora a façam de maneiras particulares, em linhas gerais, as autoras relacionam as abordagens e enfoques dessa temática nesse período com o contexto mais amplo de crítica à escola, à educação e ao currículo de História constituídos no regime ditatorial. É esse momento que explicaria, em grande medida, o enfoque do campo em uma abordagem situada na origem do ensino de história enquanto disciplina e na análise de suas conexões com a afirmação da identidade nacional e de sua vinculação com projetos políticos de dominação. Nesse sentido, as referências teóricas mobilizadas nessas pesquisas, explicariam e reforçariam a tônica e a preocupação colocada naquele momento. Como destacam Margarida de Oliveira e Aryana Costa (2007), as pesquisas seriam demarcadas por “uma visão da escola numa perspectiva reprodutivista”, a qual era vista como “o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes” e como “aparelho ideológico de estado, segundo a fórmula althusseriana” (OLIVEIRA; COSTA 2007, p. 154). Nessa perspectiva, estariam situadas as pesquisas acerca do livro didático, o qual era posicionado como “expressão de uma história oficial” (OLIVEIRA; COSTA 2007, p. 151). As referências teóricas das pesquisas do campo nesse período demarcariam esse tom de denúncia ao domínio da “ideologia dominante” nas produções escolares, a exemplo das obras *Mentiras que parecem verdades* (ECO; BONZAI, 1980) e *As belas mentiras* (DEIRÓ, 1981).

Interessante destacar que as autoras situam duas produções daquele contexto – as teses de doutoramento de Circe Bittencourt (1993) e de Kazumi Munakata (2003) – como exceções à tendência das pesquisas verificadas nesse período. Ao inseri-las no domínio da excepcionalidade, é possível observar o reforço a uma leitura do campo do ensino de história em uma perspectiva linear, que compreende movimentos deslocados da “tendência” enquanto “escapes”. Na mesma linha explicativa, Circe Bittencourt (2011) ressalta outras referências teóricas das pesquisas em torno da história do ensino de história na década de 1980, destacando autores como Marc Ferro, François Furet e Eric Hobsbawm. Trata-se de referências que, no escopo de preocupações em torno da origem da constituição do ensino de história, subsidiavam o entendimento de seu vínculo com projetos de afirmação da identidade nacional.

A década de 1990, apontada como “segundo momento” da produção, apresenta-se como um divisor de águas das pesquisas do campo. Nesse período, as imbricações entre as esferas de produção acadêmica e a produção do campo do

ensino de história assumem centralidade explicativa. Esse momento passa a ser compreendido como contexto de ampliação e de diversificação do campo. Além do destaque atribuído ao crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, os quais teriam fomentado o crescimento das pesquisas do campo, é a incorporação de novos referenciais teóricos e metodológicos advindos dos campos da historiografia e da Educação que explica, em grande medida, a evolução do campo.

Como destaca Ernesta Zamboni, na década de 1990 verifica-se “a busca de novos enfoques e paradigmas” (ZAMBONI, 2000/2001, p.106), o que irá demarcar a ampliação das temáticas e das abordagens do campo. A autora ressalta que “as novas propostas teórico-metodológicas, assentadas no cotidiano, na história local e nos lugares de memória [teriam] ampliado o campo da pesquisa/ensino em História” (ZAMBONI, 2000/2001, p.109). Além das influências advindas da historiografia, referências teóricas do campo da Educação, tais quais André Chervel e Yves Chevallard, também são sublinhados enquanto importantes marcos na ampliação qualitativa das temáticas de pesquisa. Por seu turno, Margarida Oliveira e Aryana Costa (2007) localizam a “mudança” dos enfoques das pesquisas no fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, o que teria possibilitado, dentre outros aspectos, a ampliação das pesquisas, antes situadas na externalidade da sala de aula, para a sua internalidade (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p.155).

Na mesma direção sublinha Circe Bittencourt (2011), ao relacionar o crescimento das pesquisas do campo com o crescimento dos Programas de Pós-Graduação. Esse movimento demarcaria a ampliação não apenas quantitativa das pesquisas, mas, sobretudo, em seus aspectos qualitativos. A ampliação das fontes e a focalização das análises para além dos aspectos institucionais são apontadas como uma das principais mudanças. Nesse terreno, as referências teóricas advindas do campo da Educação ganhariam relevo, tais como Ivor Goodson e suas formulações em torno da dimensão ativa do currículo; Annie Bruter e Henri Moniot e a focalização em torno da especificidade da disciplina escolar; aspectos esses que teriam redimensionado as pesquisas em torno do ensino de história.

Ainda que sejam nítidas algumas diferenças nessas produções dedicadas à elaboração de um estado da arte do campo do ensino de história, buscamos ressaltar a conformação de hierarquias explicativas em seus argumentos, as quais situam a configuração desse campo no plano da causalidade linear. Isso se torna visível na opção por uma narrativa demarcada por “tendências” e por “momentos de

produção”, a qual se fixa em parâmetros temporais e em contextos explicativos externos ao campo, sejam aqueles localizados no âmbito das políticas públicas e das demandas sociais mais amplas, sejam aqueles circunscritos à esfera de produção acadêmica. Essa é uma leitura que, a nosso ver, estabelece vetores unidirecionais e fixa hierarquias que se tornam motores explicativos para a configuração do campo.

Cabe ressaltar que não é nossa pretensão argumentar contra a veracidade e a relevância dessas experiências históricas, tampouco desconsiderar seus atravessamentos no processo de configuração do campo do ensino de história. O que buscamos chamar a atenção é para os riscos de uma hierarquia explicativa que toma os contextos mais amplos como motores geradores e propulsores de um campo de produção do saber, reforçando, assim, uma leitura linear de sua constituição e que esvazia as interações e o agir social nas dinâmicas da produção de saberes históricos escolares. Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa avança em relação a esse conjunto de interpretações, na medida em que localiza o ator na relação com a produção dos saberes históricos escolares.

Em nossa compreensão, ao trazer a dimensão humana que atravessa a produção do saber, abre-se, por um lado, a perspectiva de compreender este processo como desvinculado de uma causalidade e de uma totalidade homogênea e, por outro, vislumbra-se a possibilidade de revelar os aspectos mais diversificados da experiência social. Como ressaltava Jacques Revel, “o projeto é fazer aparecerem, por trás da tendência geral mais visível, as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e de seus recursos respectivos, individuais, familiares, de grupo, etc.” (REVEL, 1998, p. 22). Observa-se aqui que não se trata de um movimento de negação da dimensão social que envolve a produção do saber, posto que as estratégias de ação estão correlacionadas com as interações com o outro, com as disputas e com os jogos de poder, mas trata-se de conferir maior centralidade aos sujeitos nas dinâmicas interativas que atravessam a produção dos saberes históricos escolares.

O que se busca, portanto, nos termos colocados por Bolívar, é “articular lo biográfico singular en un marco de estructura general” (BOLÍVAR, 2012, p. 47), com isso querendo dizer que o que pretendemos é conferir centralidade às trajetórias individuais, valorizando as histórias de vida dos sujeitos, porém inscrevendo e relacionando as narrativas (auto) biográficas destes mesmos sujeitos em um marco

histórico e social mais amplo do qual eles fazem parte, e que tem papel fundamental para uma melhor compreensão de suas vidas, trajetórias e experiências individuais. Uma vez que as histórias de uma vida estão imersas em uma realidade histórica e social mais ampla, trata-se, nesta perspectiva, de conferir centralidade às narrativas dos sujeitos, sem que isso implique em secundarizar a estrutura social na qual se inscrevem.

Partindo de um diálogo com as perspectivas teórico-metodológicas acima abordadas, buscaremos, a partir do próximo capítulo, analisar de forma mais sistemática as dinâmicas que atravessam a produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais por Selva, Ernesta e Sandra, colocando centralidade na análise sobre suas trajetórias profissionais. No Capítulo 2, buscaremos uma primeira aproximação às autoras, com o intuito de melhor compreender os lugares enunciativos a partir dos quais elas se apresentam profissionalmente. Para tanto, privilegiaremos o olhar sobre as narrativas que elas constroem de si mesmas a partir de seus Currículos *Lattes*.

CAPÍTULO 2

NARRATIVAS DE PROFESSORAS-PESQUISADORAS NAS LINHAS DISCURSIVAS DO CURRÍCULO *LATTES*

Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra Regina Ferreira de Oliveira: três nomes próprios. GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de: três nomes de autoras. Três nomes que as vinculam à relação com o saber acadêmico. Três nomes que as remetem a um lugar enunciativo muito particular: pesquisadoras do campo do ensino de história e produtoras de saberes históricos escolares vinculados aos anos iniciais. Três nomes próprios que se referem às suas produções, materializadas em seus textos, em suas obras.

Três lugares enunciativos inscritos em seus Currículos *Lattes*³⁵, compreendidos aqui como terrenos discursivos, a partir dos quais Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra Regina Ferreira de Oliveira se apresentam na relação com o saber. Foi a partir destes lugares enunciativos que procuramos traçar as primeiras aproximações às autoras. Seus Currículos *Lattes* se converteram, portanto, como caminho metodológico que pudesse, num primeiro momento, nos fornecer pistas quanto às suas vinculações com a produção de saberes no campo do ensino de história e, sobretudo, com a produção relacionada aos saberes históricos escolares para os anos iniciais.

Quando nos detivemos a uma aproximação inicial ao Currículo *Lattes*, ficavam claramente evidenciadas as identidades profissionais de Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra de Oliveira³⁶ enquanto pesquisadoras vinculadas ao campo do ensino de história. Estavam ali inscritas suas inserções nessa comunidade disciplinar, a partir de produções e atuações em linhas de pesquisa

³⁵ Ao longo das últimas décadas, o Currículo *Lattes* se converteu em uma quase extensão da vida dos pesquisadores brasileiros, sendo instrumento fundamental para sua identificação profissional, para o registro de suas atividades institucionais, para a definição de suas áreas de atuação e para a apresentação de suas produções acadêmicas (artigos, capítulos de livros, livros, resumos e trabalhos completos publicados em anais de congressos, apresentação de trabalhos, produção técnica, palestras, participação em eventos e congressos, orientações e supervisões, participação em bancas de trabalhos de conclusão e em bancas de comissões julgadoras). Os currículos *Lattes* dos pesquisadores de todo o país ficam reunidos na Plataforma *Lattes*, gerida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e se constituem como instrumentos obrigatórios da vida acadêmica, sendo utilizados para a realização de concursos, de seleções diversas e para a operacionalização de fomento por parte de agências federais e estaduais nas diversas áreas de ciência e tecnologia.

³⁶ Optamos por abreviar o nome da autora (utilizando o primeiro e o último nome) apenas para não sobrecarregar o fluxo do texto.

vinculadas a temáticas identificadas com o ensino de história; seus protagonismos e circulações em eventos acadêmicos e em revistas legitimadas pelo campo; seus vínculos e relações de parcerias com membros dessa comunidade disciplinar, dentre outros. A partir dessas mesmas pistas, estava claro que suas agendas de pesquisa se configuravam na relação com o ensino de história e os anos iniciais.

Em um segundo momento, buscamos aprofundar o olhar sobre suas produções ali inscritas, com a intenção de investigar informações, pistas, indícios e rastros, que possibilitassem uma análise e uma compreensão mais complexa não apenas de suas produções acadêmicas e de suas trajetórias profissionais, mas de suas redes, articulações e vinculações com o ensino de história e com os anos iniciais, com o intuito principal de perscrutar suas movimentações no processo de *fazer-se* do campo do ensino de história. Esta é a tarefa da qual nos propomos neste Capítulo e que exploraremos nas linhas que se seguem. Cabe ressaltar, de antemão, que a aproximação por nós empreendida em direção à análise dos Currículos *Lattes* não buscou esgotar todas as produções das autoras. O que nos interessa mais particularmente é investigar suas produções acadêmicas e suas atuações profissionais relacionadas ao universo dos anos iniciais.

Antes de caminharmos para as pistas apresentadas nos Currículos *Lattes*, consideramos pertinente salientar que a opção pela adoção do *Lattes* enquanto ferramenta de pesquisa requereu alguns cuidados de natureza metodológica, que se relacionam ao reconhecimento de que estávamos diante de um texto discursivo. Nesse sentido, longe de tomá-lo como documento de prova que pudesse apenas explicitar os graus de relação das autoras com aquele mundo social, partimos do reconhecimento das intencionalidades nele inscritas e da sua condição de objeto de enunciação. Nessa perspectiva, se, de um lado, reconhecemos sua potência enquanto documento de análise, por outro, não podemos nos furtar do entendimento de que estamos diante de um *documento-monumento*, na acepção de Le Goff (2003). Trata-se, a nosso ver, de um conceito profícuo, na medida em que ele sublinha a dimensão da parcialidade inscrita naqueles registros, bem como das intenções de perenização que os atravessam.

A parcialidade é o elemento fundante do Currículo *Lattes*, sendo visível em sua arquitetura, que instaura formas de ver o sujeito e formas a partir das quais este mesmo sujeito se inscreve. Enquanto documento que organiza referências da vida institucional e, sobretudo, acadêmica dos sujeitos, o *Lattes* estabelece uma ordem

de leitura da trajetória profissional circunscrita aos cânones acadêmicos. Estas referências, por sua vez, são organizadas a partir de uma estrutura compreensiva que, em grande medida, descontextualiza a produção dos sujeitos. Ao fazê-la, segmenta experiências e desmembra trajetórias em função de categorias artificiais relacionadas aos espaços de produção e às áreas de atuação profissional. Conforme ressaltam Fábio Silva e Johanna Smit (2009), o *Lattes* “segrega em partes o que em vida se realizou de forma articulada ou contextualizada” (SILVA; SMIT, 2009, p. 81).

Nessa direção, podemos afirmar que o *Lattes* cria, discursivamente, uma trajetória acadêmica dos sujeitos. É o que se vê quando detemos a atenção em sua estrutura. Nela, a dinâmica que atravessa a produção do saber é silenciada. Os conflitos, as disputas e as alianças perdem centralidade, assim como são apagadas as imprevisibilidades e os campos de possibilidades que demarcam trajetórias de vida e de formação do sujeito.

Contudo, se, de um lado, a inscrição do sujeito se dá a partir da ortodoxia instituída pelo *Lattes*, por outro, é nesse mesmo terreno organizado e orientado, que podemos perceber a potência do sujeito que ali se inscreve. Uma potência que se expressa na mobilização de estratégias discursivas, que se demarcam pelo dito e pelo não dito, pela escolha em expor rastros de sua vida acadêmica e profissional ou de silenciá-las, e pela estratégia narrativa de organizar aquelas experiências eleitas para serem evidenciadas. Dessa forma, os sujeitos, em sua autoria, instituem, discursivamente, uma narrativa de si e uma ordem de leitura sobre si mesmos através do *Lattes*.

Nesse sentido, mais do que uma reunião e apresentação de registros de vida, o *Lattes* enuncia representações da vida. Conforme salientamos, a inscrição do sujeito, em suas escolhas e eleições, assume papel central nesse processo de construção narrativa, o que nos convoca a olhar para esse movimento como uma *atitude biográfica* (DELORY, 2012). Trata-se de um conceito que traz em cena as representações que o sujeito faz de si mesmo e de si na relação com o outro, neste caso, no interior de uma comunidade de produção de saber. Tais representações envolvem uma dinâmica em que o indivíduo organiza suas experiências em esquemas temporais estruturados e finalizados, gerando, assim, sentidos e inteligibilidade a si mesmo.

Esse processo de organização da experiência se estrutura segundo a lógica de uma razão narrativa, que envolve operações mentais, comportamentais ou verbais, que se expressam na oralidade ou na escrita. A narrativa escrita, como aquela que se apresenta através do Currículo *Lattes*, pode ser vislumbrada, assim, como uma estratégia de organização da experiência e de representação de si.

Ao representar-se através do registro escrito, o sujeito não apenas se apresenta, mas se inscreve e se marca e, ao marcar-se, fixa identidades sobre si mesmo. Essa dinâmica se liga ao processo do qual Le Goff nos chama a atenção, que tem a ver com o poder de perpetuação de recordações de um monumento (LE GOFF, 2003, p. 526). É o que se vê quando localizamos o *Lattes*. Enquanto documento escrito, registra aquelas representações dos sujeitos e, ao fazê-lo, as perpetua. E, ao perpetuar representações, fixa identidades dos sujeitos narrados.

Importante não perder de vista a dinamicidade e provisoriade desse movimento de perpetuação de recordações e de fixação de identidades, na medida em que estamos diante de um documento dinâmico, que acompanha o movimento constante e aberto da vida acadêmica do indivíduo. Enquanto tal, o *Lattes* está sujeito a alterações, a novos registros e também a novos apagamentos. Nessa direção, podemos dizer que o seu papel de perpetuação de recordação se dá numa relação aberta e provisória, que acompanha a dinâmica sempre movente de representação da vida profissional e de constituição de identidades.

Tendo a compreensão de que estamos lidando com representações de sujeitos, uma segunda ordem de desafios se apresenta, que se relaciona à possibilidade de apropriação do Currículo *Lattes* enquanto documento de pesquisa. Algumas questões passaram a nos desafiar. Diante dos constrangimentos impostos pela estrutura narrativa do *Lattes*, seria possível desvelar sua potência? Seria possível revelar os sujeitos não apenas naquilo que os evidenciava na sua superfície, ou seja, não apenas a partir de suas condições de pesquisadoras do campo do ensino de história cuja produção se relaciona ao universo dos anos iniciais? Seria possível, a partir do *Lattes*, restituir Selva, Ernesta e Sandra em sua multiplicidade? Seria possível olhar para suas produções a partir de movimentos dinâmicos, de deslizamentos, de encontros e de reencontros?

Para que essa tarefa se cumprisse, foi preciso restituir do *Lattes* a sua condição de documento, não apenas pela tomada de consciência de suas intencionalidades, mas, também, a partir de uma postura que buscasse desenvolver

um exercício de leitura capaz de ir além das evidências ali apresentadas. Parafrazeando as considerações de Le Goff a respeito dos monumentos, foi preciso “começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 2003, p. 538).

Tal postura significou ler o *Lattes* a despeito daquilo que os olhos são induzidos a ler, buscando as dinâmicas, os movimentos, os deslizamentos, aquilo que escapa e que envolve a produção de saber histórico. Foi preciso unir fragmentos da vida provocados pelos imperativos do *Lattes*, a fim de perceber a produção em sua totalidade, ainda que provisória e parcial.

Nesse sentido, interessa-nos não apenas ir ao encontro das produções que se evidenciam diante de um registro inerte, mas sim perceber as dinâmicas envolvidas na configuração daquelas produções. Atrelado a isso, mais do que a evidência de suas identidades de pesquisadoras do campo do ensino de história cuja produção se relaciona ao universo dos anos iniciais, interessa-nos compreender os processos, os movimentos e as dinâmicas que atravessam a construção de suas identidades com o campo e que ainda envolvem seus processos de legitimação nessa comunidade disciplinar. Dessa forma, não é apenas o produto final de suas produções que importa analisar, mas os seus processos de constituição.

Ao nos defrontarmos com o *Lattes* enquanto documento de pesquisa, nos vimos diante de uma arquitetura em que a trajetória dos sujeitos se divide em produtos e em ações, que são dispostos em espaços destinados ao registro de produções e ao registro de atuações profissionais. Esses dois espaços se subdividem em múltiplos campos, onde são dispostos e categorizados os registros acadêmicos dos sujeitos. Esses registros, por sua vez, se organizam naqueles campos a partir da lógica cronológica.

Diante desse cenário e das possibilidades apresentadas, optamos por um percurso que busca analisar as produções e as atuações de Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra de Oliveira, entrecruzando o olhar sobre a cronologia e sobre os lugares de produção. Tendo definido o movimento de análise, partimos para o investimento de pesquisa no *Lattes*. O olhar mais detido àquela ferramenta, a partir desse viés analítico, busca compreender as produções inscritas no *Lattes* em seus processos de construção, sem perder de vista os atravessamentos envolvidos nessa dinâmica.

Nas linhas que se seguem, buscamos situar as trajetórias das autoras na relação com o ensino de história a partir do que nos é narrado pelo currículo *Lattes*. Nessa tarefa, procuramos trazer em cena percursos, movimentações e deslocamentos das autoras na produção de saberes históricos na relação com os anos iniciais, dentro dos limites que o *Lattes* nos oferece. Sobretudo, buscamos os movimentos de encontros e de deslocamentos, a partir de um olhar não apenas para o que está dado e explicitado de suas relações com o ensino de história, mas, sobretudo, a partir de rastros que possam revelar seus movimentos e suas relações no e com o campo do ensino de história.

2.1 Selva Guimarães: a formação do professor pedagogo em diferentes cenários³⁷

Ao nos determos sobre a trajetória de Selva Guimarães, percebemos que sua vinculação com o ensino de história se dá a partir de uma relação profissional longa e diversificada no domínio da história ensinada. Quando focalizamos sua formação acadêmica, é possível perceber um percurso que caminha da área dos Estudos Sociais para a História³⁸. Assim que se gradua em História, Selva Guimarães inicia a trajetória profissional no ensino superior³⁹, quando percebemos a construção de sua relação com o campo do ensino de história. A inserção profissional da autora na academia posiciona sua relação com o ensino de história e com os anos iniciais a partir da docência na formação inicial e continuada de professores e à pesquisa acadêmica no campo do ensino de história. No que se refere às ações no âmbito da formação inicial de professores, é possível perceber o vínculo estreito da autora com a história ensinada e com o universo dos anos iniciais, através de sua atuação docente na formação inicial em Pedagogia. Desde seu ingresso como professora na Faculdade de Educação da UFU, mais precisamente desde o ano de 1986, a autora ministra a disciplina Metodologia do Ensino de História e Geografia para o curso de Pedagogia. Nessa direção, é possível observar a construção de uma relação longa com os anos iniciais a partir

³⁷ GUIMARÃES, Selva. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília]. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768572T2>. Acesso em: jan.2016.

³⁸ Sua trajetória formativa se desenvolve, inicialmente, em Licenciatura Curta em Estudos Sociais' realizada entre os anos de 1979 a 1982 pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, posteriormente, em História, entre os anos de 1982 e 1985, pela mesma instituição.

³⁹ Em 1986, Selva Guimarães inicia sua carreira docente na Faculdade de Educação da UFU.

do vínculo com a formação do professor pedagogo. Dessa relação, ressaltamos a atuação da autora com o saber histórico escolar, o qual se configura na relação com o saber geográfico escolar.

As imbricações entre saber histórico e saber geográfico atravessam a produção e a atuação acadêmica de Selva, abarcando suas experiências em diferentes espaços-tempos, como na docência na formação inicial; em sua atuação no âmbito das políticas públicas e em suas pesquisas. É possível perceber diferentes recorrências, tonalidades e direcionamentos que sua reflexão em torno do saber histórico escolar e do saber geográfico escolar vai assumindo ao longo de sua carreira. Tais diferenças e variações parecem se relacionar com as mudanças em suas agendas de pesquisa, bem como com os diferentes contextos em que suas atuações se realizam ao longo de sua trajetória.

No que concerne à relação da autora com a pesquisa no ensino de história, observamos que ela se configura e se fortalece a partir do entre-lugar entre a docência na educação superior e a formação acadêmica na pós-graduação. Desde seu ingresso no ensino superior, observamos sua aproximação ao campo da pesquisa em ensino de história. Ainda que pontuais, Selva Guimarães apresenta produções que indicam sua circulação em eventos científicos da área, bem como sua inserção em temáticas vinculadas ao ensino de história⁴⁰. Tais produções sinalizam para a conformação de uma reflexão em torno de questões que gravitavam nos debates no campo do ensino de história naquele contexto, conforme exploraremos no Capítulo 4. Nessas produções, em particular, ressaltamos a reflexão da autora acerca das reformulações curriculares da disciplina história, tema que irá se despontar como seu objeto de pesquisa na pós-graduação, como veremos adiante. Interessante destacar a atenção dada por Selva Guimarães ao processo de reformulação do currículo de História no estado de Minas Gerais, como exploraremos à frente.

Se, de um lado, tal produção revela um diálogo da autora com questões que atravessavam os debates e as produções do ensino de história naquele contexto, por outro lado, observamos seu esforço na composição de uma reflexão detida ao

⁴⁰ Sua circulação pode ser localizada pela publicação de resumos em Anais de eventos científicos da área. Em 1986, a autora publica um resumo intitulado, “A questão do ensino de história no 1º e 2º graus”, nos Anais do V Encontro Estadual de História da ANPUH-MG; em 1987, publica o resumo “Reforma Curricular de História e Propostas de Programa Alternativo” nos Anais do VI Encontro Estadual de História da ANPUH-MG e o resumo “A reformulação do Programa de História do 1º grau no estado de Minas Gerais”, nos Anais do XIV Simpósio Nacional da ANPUH.

contexto educacional mineiro, em um momento em que as análises se concentravam na realidade paulista. Como veremos adiante, Selva Guimarães investe em uma produção detida ao contexto das políticas e das práticas educativas em história de Minas Gerais. Ao longo de sua carreira, a autora irá atuar na afirmação do campo do ensino de história em Minas Gerais, especificamente na UFU, através de investimentos de pesquisa e de formação de quadros de professores e de pesquisadores.

As produções da autora em torno do currículo perpassam, ainda, suas atuações na esfera de produção de saber não acadêmica, ressaltando, em particular, sua atuação no âmbito da política de formação continuada de professores e da política curricular, em especial de Minas Gerais. Data da década de 1990 sua atuação na oferta de cursos de curta duração para professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ao longo de toda a década de 1990, Selva Guimarães atua na oferta de cursos voltados aos professores, cujas temáticas se circunscrevem ao ensino de Estudos Sociais e ao ensino de História e Geografia na “pré-escola” ou nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Depreendemos que esses cursos integram as ações de Selva Guimarães no plano da prescrição curricular. Como se pode observar nas narrativas apresentadas no *Lattes*, a autora participa, em 1990, da elaboração das propostas curriculares de História das cidades de Uberlândia e do estado do Acre (este último contemplando apenas os anos finais do ensino fundamental) e, em 1995, na avaliação da proposta curricular de Uberaba.

Ao nos depararmos com um cenário em que o currículo se torna questão central na produção da autora nesse contexto, não apenas no plano da pesquisa acadêmica, como em sua atuação no âmbito da prescrição curricular, sentimo-nos instigadas a refletir sobre os atravessamentos entre as produções que se constituem nessas diferentes esferas e em que medida tais imbricações vão conformando os repertórios de saberes da autora em torno do currículo de história.

Retomando a relação de Selva Guimarães com a pesquisa no ensino de história, observamos que ela se aprofunda no contexto de desenvolvimento de sua dissertação de Mestrado e de sua tese de Doutorado. A experiência de Selva Guimarães na pós-graduação se dá como prolongamento e aprofundamento de um vínculo já constituído com o ensino de história, como vimos nas linhas acima. Sua formação no Mestrado e no Doutorado se desenvolve pelo Programa de Pós-

Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP)⁴¹, a partir da orientação de Marcos Silva, autor que tem uma trajetória profissional intimamente relacionada ao ensino de história, conforme exploraremos nos Capítulos 3 e 4.

Em linhas gerais, a dissertação de Mestrado de Selva Guimarães, intitulada, *Caminhos da História Ensinada (São Paulo e Minas Gerais anos 70 e 80)*⁴² tem como objeto de análise as propostas curriculares de História dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, elaboradas na década de 1980 e se desenha no sentido de investigar como a história se configura nesses documentos. Quando nos detemos sobre sua pesquisa de Doutorado, intitulada, *Ser professor no Brasil: história oral e de vida* (FONSECA, 1997b)⁴³, percebemos uma virada de perspectiva teórica. Ainda que Selva Guimarães tenha mantido como horizonte de pesquisa a investigação da produção do saber histórico, a autora se desloca de uma abordagem centrada no Currículo – a partir de uma análise das propostas curriculares de História – para a temática da Formação de Professores.

Esse deslocamento implica, ainda, uma mudança de perspectiva. Se, até então, o enfoque de suas pesquisas se detinha à externalidade dos processos educativos, sua Tese de Doutorado parte para um plano de reflexão que traz em cena as relações que se dão em sua internalidade. Os sujeitos e as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem em história passam a se constituir como eixos centrais de suas investidas teóricas e metodológicas.

Conforme se apresenta nos registros do *Lattes*, a Tese desenvolvida por Selva Guimarães não apenas demarca uma virada teórica, como parece perenizar sua relação de pesquisa com a temática da formação de professores, a partir de uma abordagem centrada na constituição de saberes e das práticas de ensino e aprendizagem em história. Quando nos detemos sobre suas produções, observamos essa mudança de perspectiva. Se até meados da década de 1990 suas produções se voltavam às temáticas vinculadas à reformulação curricular de História, à questão do livro didático e às propostas alternativas para o ensino de história (como linguagens, temática regional, temas sociais e ensino através de projetos de

⁴¹ A autora realiza o curso de Mestrado em História Social pela USP entre os anos de 1988 e 1991 e, logo na sequência, em 1992, ingressa no curso de Doutorado em História Social pela mesma instituição. Sua pesquisa é concluída no ano de 1996. No Capítulo 4 exploraremos mais detidamente as linhas argumentativas de ambas as pesquisas.

⁴² Sua dissertação é publicada em 1993 pela Editora Papirus. Ver: FONSECA, 1993b.

⁴³ A obra é resultado de sua Tese de Doutorado, finalizada em 1991. O livro foi publicado em 1997 pela Editora Papirus.

pesquisa)⁴⁴; a partir do início dos anos 2000, suas produções passam a se voltar, quase exclusivamente, para o tema da formação docente, dos saberes e das práticas de ensino e aprendizagem em história a partir da focalização no professor. Tal mudança é nítida nos capítulos de livros e em livros organizados pela autora⁴⁵.

Essa virada pode ser vista já no contexto de seu ingresso no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, que ocorre em 1997, assim que a autora finaliza sua Tese de Doutorado. Ao ingressar no Programa, Selva Guimarães passa a integrar a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, a qual se orienta por uma pluralidade de enfoques, de onde destacamos as relações com investigações sobre currículo, culturas, saberes e práticas educativas, formação docente e cotidiano escolar.

Do interior da Linha Saberes e Práticas Educativas, a autora constitui o Grupo de pesquisa GEPEGH – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia, cujo ano de registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é de 2000. É importante salientar que a criação do GEPEGH sinaliza a demarcação e a institucionalização do campo da pesquisa em ensino de história na UFU. A partir do Grupo são desenvolvidos projetos de pesquisa e produzidas dissertações e teses vinculadas ao ensino de história, muitas das quais se orientam a partir de questões relacionadas ao contexto educativo de Minas Gerais. A inserção da pesquisa em ensino de história na UFU é nítida quando verificamos suas circulações em espaços de divulgação de conhecimento científico institucionalizados pela Faculdade de Educação da UFU, como a Revista *Ensino em Revista*⁴⁶ e o Seminário, O uno e o

⁴⁴ Das produções da autora, ressaltamos aquelas relacionadas ao ensino de história nos anos iniciais, a saber: “O Ensino de História e Geografia Nas Series Iniciais: A Temática Regional” (FONSECA, 1992); “Ilha das Flores: Luz, Crítica e Ação Nas Aulas de História e Geografia” (FONSECA, 1993a); “Livros Didáticos de Estudos Sociais: Um Perfil da Produção Brasileira” (FONSECA, 1994); “O Uso de Diferentes Linguagens No Ensino de História e Geografia” (FONSECA, 1995); “Temas Sociais na Escola Infantil: o Caso da Moradia” (FONSECA, 1996); “Ensinar História Através de Projetos de Pesquisa” (FONSECA, 1997a); “Livro Didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar?” (FONSECA, 1999).

⁴⁵ Apenas para situar suas produções, indicamos aquelas produzidas até meados dos anos 2000, a saber: “Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente” (FONSECA, 2002); “Saberes da docência e práticas de ensino de História” (FONSECA, 2005a); “Ensino de História, formação docente e perspectiva multicultural: redimensionando o olhar” (FONSECA, 2005b); “Saberes e práticas pedagógicas na formação inicial do professor para o ensino de História” (FONSECA, 2005c); “Aprender a contar a ouvir a viver: as narrativas como processo de formação” (FONSECA, 2006).

⁴⁶ A Revista *Ensino em Revista* é um periódico da área da Educação, criado no ano de 1992 no âmbito da Faculdade de Educação da UFU.

diverso na educação escolar⁴⁷, o que demarca um espaço de legitimidade ao ensino de história na instituição e na região.

Observamos, ainda, o movimento oposto, de inserção das pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEGH em espaços de produção e de circulação do campo reconhecidos pela comunidade disciplinar do ensino de história. Exemplos dessa movimentação podem ser notados na participação da autora na organização de eventos acadêmicos do campo, destacando-se a primeira edição do Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História⁴⁸, realizado na UFU no ano de 1993; bem como na circulação das pesquisas do Grupo em revistas e eventos nacionais, como em edições das revistas *História & Ensino*, *Caderno CEDES*, *Saeculum*, *Educação e Pesquisa* e *Revista Brasileira de História*. No que se refere aos eventos, observamos a circulação das produções em edições do Seminário Perspectivas do Ensino de História, Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e do Simpósio Nacional de História⁴⁹. Por fim, notamos o desenho de uma rede de parcerias interinstitucional entre pesquisadores do campo do ensino de história vinculados às instituições mineiras, sendo mais recorrentes as parcerias com Sonia Regina Miranda (UFJF) e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (UFU).

O GEPEGH se constitui, ainda, como *lócus* de produção de saber ligado, majoritariamente, ao ensino de história, como podemos observar nos projetos de pesquisa desenvolvidos sob a coordenação da autora⁵⁰. Apesar de suas especificidades, tais projetos se caracterizam pela relação com a formação docente, os saberes e as práticas de ensino de história. O Grupo de pesquisa se constitui, ainda, como espaço formativo na pós-graduação. De suas atividades resultam várias

⁴⁷ O Seminário foi criado no ano de 2000 e integra a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

⁴⁸ Após a sua terceira edição, ocorrida em 1997, o evento muda a denominação para Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

⁴⁹ O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o Seminário Perspectivas do Ensino de História são os dois principais fóruns acadêmicos do campo do ensino de história. No Capítulo 4 os exploraremos mais detalhadamente.

⁵⁰ Verificamos que os projetos de pesquisa desenvolvidos sob a coordenação de Selva Guimarães se fortalecem a partir do ano 2000, sendo todos eles voltados às investigações relacionadas à temática da formação docente, dos saberes e das práticas de ensino de história. Trata-se dos seguintes projetos: “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História”; “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” e “Ensinar e aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa”.

pesquisas de Mestrado e de Doutorado, cujos objetos se inserem no escopo das temáticas e abordagens do Grupo⁵¹.

Ao localizar tais investigações e a trajetória de seus respectivos pesquisadores, foi possível perceber vínculos diversos com a pesquisa. Alguns deles são mais longevos e se localizam como desdobramento de projetos de iniciação científica; outros se configuram como investigação pontual, que abarca apenas a experiência de desenvolvimento da Dissertação ou da Tese. Chama-nos a atenção, ainda, o perfil dos orientandos. A grande maioria tem como formação básica a Pedagogia e, em menor recorrência, verificamos alunos graduados em História. Interessante destacar, ainda, o perfil profissional destes estudantes. No contexto de elaboração de suas pesquisas, grande parte deles já se encontrava inserida na docência na educação básica – nas redes municipal ou estadual de ensino – e no ensino superior – majoritariamente na rede privada. Tais apontamentos sinalizam para o papel do Grupo na formação de professores, sobretudo, de professores pedagogos de Minas Gerais.

O Grupo assume papel importante, ainda, na formação de quadros de pesquisadores do ensino de história, como se observam nas trajetórias de Ilka Miglio Mesquita, Regina Célia Couto e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Os três autores foram orientandos de Selva Guimarães na pós-graduação e suas pesquisas resultam de investigações detidas às temáticas vinculadas ao escopo de pesquisa do Grupo. Todos integraram projetos de pesquisa coordenados pela autora e foram membros integrantes do GEPEGH no decorrer do desenvolvimento de suas pesquisas na pós-graduação. É interessante destacar, a partir das narrativas apresentadas em seus *Lattes*, que suas trajetórias têm se constituído no campo do ensino de história, sendo visíveis suas atuações em cursos superiores de formação de professores em Pedagogia e em História.

⁵¹ Buscamos no *Lattes* a relação dos membros integrantes dos projetos de pesquisa coordenados por Selva Guimarães. A partir dos nomes encontrados, partimos para a investigação de possíveis vínculos de orientação entre a autora e aqueles integrantes. Da análise, encontramos as seguintes produções: *Saberes da docência e práticas de ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental* (MOURA, 2005); *Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio* (OLIVEIRA, 2006); *Uma canção inacabada: formação de professores de História - a experiência da FEPAM(1970-2001)* (RASSI, 2006); *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental* (MENDONÇA, 2008); *Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries do ensino fundamental* (ALVES, 2008); *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de História e Pedagogia* (MACHADO, 2009) e *O ensino de História na formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental* (ROCHA, 2014).

No contexto de desenvolvimento de suas Dissertações, sob a orientação de Selva Guimarães, Mesquita e Couto já se encontravam inseridas em instituições de ensino superior e já atuavam na formação de professores de História. Ao longo de suas carreiras, as autoras vão aprofundando seus vínculos com a pesquisa e a formação em ensino de história. Já Silva Jr. constitui sua relação com a pesquisa em ensino de história ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas de Mestrado e de Doutorado e, mais recentemente, a partir de seu ingresso no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

À consolidação dos investimentos de pesquisa da autora na formação de professores, observamos, do mesmo modo, investimentos no campo da formação continuada. Conforme sinalizam as narrativas do *Lattes*, Selva Guimarães atua no projeto Pró-Formação⁵² e, posteriormente, no Projeto Veredas⁵³, este último realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. No que se refere à participação da autora no projeto Pró-Formação, que se estende dos anos de 1999 a 2001, identificamos sua atuação na produção de materiais instrucionais para professores dos anos iniciais e em treinamentos ofertados nos estados de Mato Grosso e Alagoas. Já em relação ao Projeto Veredas, cuja participação ocorre entre os anos de 2002 e 2005, localizamos a atuação da autora na consultoria do programa e na elaboração de materiais didáticos e guias de estudos para professores cursistas dos anos iniciais.

Interessante destacar os atravessamentos de suas atuações no plano da formação continuada de professores sobre o mundo acadêmico, particularmente quando localizamos a produção de pesquisas acadêmicas detidas àquelas experiências formativas. Das produções, destacamos a dissertação de Mestrado intitulada, *Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries do ensino fundamental* (ALVES, 2008),

⁵² Trata-se de um Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, em parceria com os estados e municípios, voltado à habilitação de professores sem formação específica, que lecionam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>. Acesso em: 03/06/16.

⁵³ O Projeto Veredas configurou-se como um curso de Formação Superior de Professores, destinado à formação inicial em nível superior, em serviço, na modalidade a distância. O Curso foi implantado em Minas Gerais e ofertado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais entre os anos de 2002 e 2005 em parceria com instituições de ensino superior e escolas públicas de Minas Gerais. A UFU participou como uma das instituições formadoras desse projeto de formação (ALVES, 2008).

desenvolvida sob a orientação de Selva Guimarães. Transformados em publicações, verificamos a circulação dos resultados parciais dessa pesquisa nos espaços acadêmicos, como no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, realizado no ano de 2006 e no VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, realizado em 2008. Como se pode depreender pelo título da pesquisa, a experiência formativa vivenciada no contexto do Projeto Veredas passa a compor o escopo de investigações da autora relacionada à constituição dos saberes e das práticas dos professores envolvidos naquele projeto de formação.

Selva Guimarães participa, ainda, de bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado relacionados às duas experiências formativas, a exemplo da banca de Dissertação de Mestrado intitulada, *As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do Município de João Pinheiro* (BENTO, 2009) e da banca de defesa de Tese intitulada, *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Pró-Formação* (ANDRADE, 2009), ambas defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Como se vê, a participação de Selva Guimarães nas duas bancas pode estar relacionada ao seu reconhecimento enquanto pesquisadora dedicada à temática da formação de professores pedagogos, como, ainda, à sua experiência pessoal em ambas as políticas de formação continuada. O que se evidencia, de toda forma, é o movimento da produção da autora, que se dá nos deslizamentos entre as esferas de produção acadêmica e não acadêmica.

Notamos, ainda, o investimento de Selva na produção de livros destinados ao professor dos anos iniciais em formação inicial e continuada, como podemos perceber a partir das obras, *Didática e Prática do Ensino de História* (FONSECA, 2003), *Fazer e ensinar história: anos iniciais do ensino fundamental* (FONSECA, 2009a) e *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas* (FONSECA, 2009b).

Conforme buscamos destacar, a trajetória de Selva Guimarães nos apresenta percursos intimamente relacionados ao universo dos anos iniciais e da pedagogia, apresentando-se em suas atuações na formação inicial e continuada de professores em ensino de história dos anos iniciais. Além disso, é possível localizar os investimentos da autora no que concerne à produção de saber, expressos em suas publicações e em suas atuações na pesquisa, através do GEPEGH. Neste caso, em especial, nos chama a atenção sua atuação na formação de pedagogos para a

pesquisa, a partir do privilegiamento de investigações relacionadas ao ensino de história.

Nessas relações com o saber, vinculado ao ensino e à pesquisa para os anos iniciais, os atravessamentos com a docência e a pesquisa em ensino de história se evidenciam. As narrativas do *Lattes* expressam sua inscrição na comunidade disciplinar vinculada à pesquisa em ensino de história, como se vê em suas participações nos fóruns nacionais do campo – destacando-se o seu protagonismo na criação do Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História –, sua circulação em eventos e revistas do campo; as parcerias estabelecidas com pesquisadores e instituições de pesquisa cujas agendas se vinculam ao tema do ensino de história. Dessas relações, ressaltamos seus investimentos de pesquisa no estado de Minas Gerais e, mais particularmente, sua atuação no fortalecimento da pesquisa em ensino de história na UFU e nas instituições da região, como se vê em suas atuações formativas relacionadas às instituições escolares (através da formação continuada ou da formação de professores dos anos iniciais para a pesquisa) e às instituições de formação vinculadas ao magistério na rede pública de ensino da região.

2.2 Ernesta Zamboni: a construção de repertórios de saberes para a criança⁵⁴

Ao nos determos sobre a análise da trajetória inscrita no Currículo *Lattes* de Ernesta Zamboni, observamos um percurso formativo de deslocamentos, que se desenha, primariamente no campo da História, especificamente a partir das experiências formativas na graduação e em sua primeira experiência de pesquisa na pós-graduação. A autora gradua-se em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1961 e, após um intervalo de sete anos, realiza o curso de Mestrado, também no campo da História⁵⁵.

No desenvolvimento de sua experiência formativa no Doutorado, que se realiza entre os anos de 1988 e 1991, podemos observar o seu deslocamento da pesquisa histórica *stricto sensu* para a pesquisa em ensino de história. Essa

⁵⁴ ZAMBONI, Ernesta. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília]. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787886J6>. Acesso em: jan.2016.

⁵⁵ A autora desenvolve sua pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História da USP entre os anos de 1969 e 1979. A temática de sua dissertação, intitulada, *Processo de formação e organização da rede fundiária da área de Ribeirão Preto (1874 a 1900): uma contribuição ao estudo de estrutura agrária* (ZAMBONI, 1979), vincula-se a objetos da pesquisa histórica *stricto sensu*.

movimentação ocorre tanto no que se refere ao seu vínculo institucional, que se dá no interior de um programa de Pós-Graduação em Educação⁵⁶, quanto em relação ao objeto de sua pesquisa⁵⁷. Sua Tese se desenvolve sob a orientação de Elza Nadai, autora que assume protagonismo nas pesquisas e nos debates que se desenhavam naquele contexto em torno do ensino de história, conforme exploraremos nos Capítulos 3 e 4.

Das pistas apresentadas no *Lattes*, é possível afirmar que a experiência formativa no Doutorado estreita as relações da autora com a pesquisa em ensino de história, na medida em que sua vinculação com o ensino de história já teria se dado anteriormente, no contexto de seu ingresso profissional no ensino superior. Ernesta Zamboni inicia sua trajetória como professora da Faculdade de Educação da Unicamp no ano de 1982, alguns anos antes da realização de sua pesquisa de Doutorado. Nesse período de ingresso à docência no ensino superior, é possível observar a aproximação da autora ao objeto do ensino de história a partir de algumas pistas sinalizadas em suas produções acadêmicas.

Sobre esse momento, cabe salientar alguns silêncios apresentados na narrativa do *Lattes*, sobretudo no que se refere às suas produções anteriores à experiência formativa no Doutorado. Se, a partir do *Lattes*, é possível observar que seu ingresso profissional na Faculdade de Educação da Unicamp se dá em 1982, por outro lado, não é possível compreender como se configura a relação da autora com o ensino de história no âmbito da formação inicial de professores, posto que os registros sobre a docência na graduação contemplam apenas as atividades desenvolvidas a partir de meados da década de 1990, quando Ernesta Zamboni já teria finalizado o Doutorado⁵⁸.

As pistas fornecidas pelo *Lattes* sinalizam uma relação inicial com o ensino, mais especificamente com a disciplina Estudos Sociais, a partir de sua inserção no Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp.

⁵⁶ A autora desenvolve sua pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, na área de concentração Metodologia de Ensino.

⁵⁷ Sua Tese intitulada, *História, que História é essa? Uma análise dos livros paradidáticos em História*, (ZAMBONI, 1991) apresenta estreita relação com objetos e questões postas pelo campo do ensino de história naquele contexto, que se relaciona, de um lado, ao movimento de crítica ao “caráter ideológico” do livro didático e da qualidade de seus conteúdos e, de outro, ao contexto de renovação daqueles materiais.

⁵⁸ Encontram-se registradas no *Lattes* apenas disciplinas ministradas na graduação a partir do ano de 1994. Com base em suas nomenclaturas, é possível perceber seus vínculos com a história ensinada, como se vê nas disciplinas: Didática Aplicada ao Ensino de História; Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II; O saber histórico e geográfico e suas dimensões educacionais.

Tal relação, apresentada no *Lattes*, indica vínculos da autora com a docência no curso de Pedagogia. Das produções da autora, são registrados dois livros, publicados nos anos de 1986 e 1989, respectivamente. O primeiro deles, intitulado, *O ensino de estudos sociais no primeiro grau* (ZAMBONI et al, 1986), é organizado em parceria com Dulce Maria Pompêo de Camargo, Eloisa de Mattos Höfling e Newton Cesar Balzan, também professores vinculados ao Departamento de Metodologia de Ensino. É interessante observar que, a despeito de seus vínculos com o ensino os identificarem, suas áreas de atuação são diversificadas. Enquanto Balzan apresenta uma trajetória voltada à atuação no campo dos Estudos Sociais e da Didática Geral⁵⁹, Höfling dedica-se, prioritariamente ao ensino de sociologia⁶⁰. Já a atuação de Camargo se realiza no ensino de história, geografia e sociologia, através de sua atuação na área de Metodologia de Ensino de Estudos Sociais⁶¹. O que pretendemos ressaltar é que o envolvimento de Ernesta Zamboni com a temática dos Estudos Sociais parte de um debate que parece se constituir como questão maior, enfrentada pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp naquele contexto e que envolve, especificamente, docentes cujos pertencimentos disciplinares se dão nas fronteiras entre os saberes histórico, geográfico e sociológico.

Já o segundo livro, intitulado *Que sabemos sobre o livro didático* (UNICAMP, 1989), parte de uma iniciativa do INEP, que se realiza em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp. Buscava-se, com essa publicação, disponibilizar ao professor, do então 1º e 2º graus, um catálogo que localizasse toda a produção de conhecimento acerca do livro didático. A obra se organiza na apresentação de um estado da arte da produção do livro didático das diversas áreas de conhecimento e Ernesta Zamboni participa mais diretamente da análise das produções relacionadas ao livro didático de Estudos Sociais.

Com o intuito de investigar outras possíveis relações de Ernesta Zamboni com dimensões do ensino e, particularmente, com o ensino de história naquele contexto, percorremos o *Lattes* de Camargo e Höfling, na medida em que ambas sinalizavam uma relação de parceria com a autora que ia além da publicação do

⁵⁹ Sobre a área de atuação profissional de Newton Balzan, consultar: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788891T9>. Acesso em: 08/03/2017.

⁶⁰ Sobre a área de atuação profissional de Eloisa de Mattos Höfling, consultar: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763113H4>. Acesso em: 08/03/2017.

⁶¹ Sobre a área de atuação de Dulce Camargo, ver: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792676D3>. Acesso em: 08/03/2017.

livro *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. A partir da consulta ao currículo *Lattes* das autoras, foi possível perceber outros vínculos entre elas.

No que se refere ao percurso de Camargo, observamos que a autora inicia sua trajetória docente na Faculdade de Educação da Unicamp, no mesmo ano de ingresso de Ernesta Zamboni, em 1982. Ambas atuam em parceria em algumas atividades acadêmicas. A partir dos registros apresentados no *Lattes* de Camargo, verificamos parcerias na produção de artigos; na atuação conjunta enquanto membros do colegiado do *Caderno Cedes* (no período compreendido entre os anos de 2004 e 2007) e na participação em bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado⁶². Por fim, mas não menos importante, Ernesta Zamboni orienta a tese de Doutorado de Camargo, defendida no ano de 1992 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp⁶³. No que se refere à Höfling, a autora também apresenta uma trajetória profissional na Faculdade de Educação da Unicamp, que se inicia no ano de 1974. No que tange às suas relações com Ernesta Zamboni, localizamos parcerias em bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado⁶⁴.

Das parcerias entre as autoras chama-nos a atenção o artigo, “A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola”, publicado por Ernesta Zamboni e Dulce Camargo em 1988 na Revista *Em Aberto* (ZAMBONI; CAMARGO, 1988). Tal artigo nos chama a atenção, na medida em que aponta para uma reflexão de Ernesta Zamboni vinculada ao ensino de história e ao ensino de geografia na relação com a criança. Se essas pistas, apresentadas no *Lattes* de Ernesta Zamboni, nos permitem inferir que a aproximação da autora às temáticas e objetos relativos ao ensino de história ocorre a partir de sua inserção profissional na

⁶² Camargo participa na banca de defesa de Mestrado de Arnaldo Pinto Júnior, com pesquisa intitulada, *A Invenção da 'Manchester Paulista': embates culturais em Sorocaba (1903-1914)* (PINTO Jr, 2003) e na banca de qualificação de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, intitulada, *Tempos de História: tempo na escola e construção de noção de tempo histórico em alunos da 3a. série do ensino fundamental*, no ano de 2004. Ambas as pesquisas são orientadas por Ernesta Zamboni.

⁶³ Tese intitulada, *Mundos Entrecruzados. Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no médio Araguaia - MT (1987-1990)* (CAMARGO, 1992).

⁶⁴ Eloísa Höfling participa de Bancas de defesa de Dissertação de Mestrado de orientandos de Ernesta Zamboni, a saber: *A Constituição da proposta curricular de História da CENP no período de 1986-1992: Confrontos e Conflitos* (MARTINS, 1996); *Reforma Curricular e o Ensino de História nas Escolas do Centro de Paula Souza* (MACHADO, 2002), *Da retórica à prática: estudo da proposta de história em classes do Projeto Ensinar e Aprender - correção de fluxo da SEE/SP (1999-2001)* (MELO, 2003). Participa, ainda, de bancas de defesa de Tese de Doutorado de orientandos de Ernesta Zamboni, a saber: *Do Civismo à Cidadania: Representações imagéticas para o Ensino da Brasilidade: 1969-1988* (CERRI, 1998) e *Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico* (TUMA, 2005).

formação de professores, no interior de um debate maior em torno dos Estudos Sociais, por outro lado, observamos que sua experiência formativa no Doutorado parece estreitar seus vínculos com o campo do ensino de história. Tais vínculos se aprofundam e parecem se fortalecer a partir de meados da década de 1990, quando a autora ingressa no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Nesse momento, sua agenda de pesquisa parece se fortalecer e a se constituir na relação com temáticas e abordagens relacionadas à história ensinada. Podemos observar esse movimento em diversos âmbitos de sua atuação profissional, como em suas atividades de ensino. Ernesta Zamboni atua na formação inicial de professores entre os anos de 1994 e 2002 e, nesse período, ministra disciplinas vinculadas à história ensinada, em especial àquelas relacionadas à didática e à prática de ensino de história. Encontramos no *Lattes* o registro das disciplinas, Didática Aplicada ao Ensino de História e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II. Ernesta Zamboni ministra, ainda, a disciplina O saber histórico e geográfico e suas dimensões educacionais. Ainda que não tenhamos informações mais detalhadas quanto aos contornos dessa disciplina, podemos inferir, pela sua nomenclatura, que ela sinaliza um afastamento do formato disciplinar dos Estudos Sociais e se aproxima das especificidades disciplinares da história e da geografia em suas dimensões escolarizadas.

Paralelamente à sua relação com a história ensinada na formação inicial de professores, localizamos tais vínculos em suas pesquisas acadêmicas, que se apresentam nas disciplinas ministradas pela autora, bem como nos projetos e grupos de pesquisa sob a sua coordenação. Ao longo de seu percurso na pós-graduação, Ernesta Zamboni ministra as disciplinas Ensino de História na Atualidade e Memória, História e Educação: Referenciais Teórico-Metodológicos.

No que se refere à constituição das relações de suas agendas de pesquisa com o ensino de história, ressaltamos o papel do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação⁶⁵. Conforme veremos à frente, o Grupo se configura como *lócus* a partir do qual projetos de pesquisa relacionados aos objetos e temáticas do ensino de história são desenvolvidos. Configura-se, ainda, como espaço formativo de

⁶⁵ Também identificado por MEMÓRIA, o Grupo de pesquisa foi criado em 1996, sendo registrado no Diretório do CNPq no ano 2000. O Grupo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

professores e de pesquisadores, que se inserem na comunidade disciplinar do campo do ensino de história, sobretudo a partir de suas relações com a reflexão acerca do ensino e da aprendizagem em história nos anos iniciais. Do Grupo Memória emergem pesquisas detidas à relação entre memória, ensino de história e processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais; bem como pesquisas que se desenvolvem a partir da relação entre memória, ensino de história e formação de professores dos anos iniciais⁶⁶. O Grupo Memória se constitui, ainda, como espaço de produção e de circulação de saber. Dele emergem eventos, como Seminários, Encontros, Palestras; projetos de extensão universitária; pesquisas de Mestrado e de Doutorado e produções bibliográficas⁶⁷.

Quando focalizamos os projetos de pesquisa coordenados pela autora, ficam evidentes os seus vínculos estreitos com objetos e questões do domínio da história ensinada⁶⁸. A partir de um olhar sobre tais projetos, é possível perceber alguns deslocamentos em suas agendas de pesquisa ao longo do tempo, bem como movimentos de demarcação de abordagens e de linhas teóricas que parecem se perenizar e delinear suas produções no campo do ensino de história. Percebemos,

⁶⁶ Das pesquisas – particularmente Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado – desenvolvidas no interior do Grupo Memória e sob a orientação de Ernesta Zamboni, ressaltamos aquelas que se relacionam ao ensino de história e ao universo dos anos iniciais, a saber: MIRANDA, 2004; TUMA, 2005; OLIVEIRA, 2006 e FRANCO, 2009.

⁶⁷ Emergem do Grupo diversas publicações, que se dedicam às temáticas caras de suas pesquisas, como os temas da temporalidade e da memória, nas suas relações com o ensino e a aprendizagem em história. Destacam-se as obras: *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI; DE ROSSI, 2003); *Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão história* (ZAMBONI, 2007); *Memórias e histórias da escola* (ZAMBONI, 2008) e *Peabiru - um caminho, muitas trilhas*, (ZAMBONI, et al, 2014). Do conjunto das produções presentes nestas obras, ressaltamos aquelas que se dedicam ao ensino de história nos anos iniciais. São elas: “O tempo, a criança e o ensino de História” (OLIVEIRA, 2003); “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola” (MIRANDA, 2003); “Tempo disciplinar escolar: representações de professoras” (TUMA, 2003); “Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen” (MIRANDA, LUCINI, OLIVEIRA, 2007); “A memória e o Ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos” (FRANCO; VENERA, 2007); “Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades” (CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007); “Tempo histórico: conhecimentos e trajetórias de vida de professoras das séries iniciais” (ZAMBONI, TUMA 2008); “Estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e teoria dos círculos concêntricos” (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2008).

⁶⁸ De acordo com os registros apresentados no *Latites*, Ernesta coordena projetos de pesquisa desde finais da década de 1990. Trata-se dos seguintes projetos: *Contando Histórias* (desenvolvido entre os anos de 1999 e 2002); *Produção do conhecimento histórico no ensino fundamental* (desenvolvido entre 1999 e 2007); *Currículos e disciplinas escolares: História, Temas e Abordagens* (desenvolvido nos anos de 2000 e 2001); *Educação, cultura e política na América Latina: uma visão histórico social* (desenvolvido entre 2004 e 2012); *Peabiru: Cultura Contemporânea e o Ensino de História* (a primeira fase desenvolvida entre os anos de 2008 e 2011 e a segunda fase entre os anos de 2011 e 2013). Zamboni participa, ainda, como integrante de projeto de pesquisa coordenado por Sandra Regina Ferreira de Oliveira, que fora sua orientanda no contexto de desenvolvimento de sua pesquisa de doutoramento. A pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2010 e 2013, intitula-se *Histórias de sucesso pedagógico: outros olhares para o ensino e aprendizagem da história na escola*.

ainda, movimentos de mudanças no que tange às abordagens de seus projetos de pesquisa. Esses projetos parecem caminhar de uma linha inicial mais propositiva⁶⁹, centrada na oferta de materiais “de qualidade” para as crianças; para perspectivas mais analíticas, voltadas para a investigação das dinâmicas formativas de sujeitos na relação com o saber histórico; bem como dos processos de ensino e aprendizagem em história, por professores e alunos.

No que tange às dimensões mais propositivas que atravessam as produções de Ernesta Zamboni, cabe ressaltar sua participação na elaboração de materiais paradidáticos para crianças. O primeiro projeto, intitulado, *Contando Histórias*, se propôs a elaborar livros de História para crianças de sete a dez anos de idade e se concretizou na publicação de várias obras de ampla circulação, que foram editadas pela Editora da Unesp⁷⁰. O segundo projeto, intitulado, *Produção do conhecimento histórico no ensino fundamental*, buscou analisar a produção do saber histórico, a partir de conceitos considerados “fundamentais”, segundo se expressa no próprio texto do *Lattes*, a saber: tempo, espaço, cultura e trabalho. A partir da análise desses conceitos, pretendia-se desenvolver e criar linguagens, como o texto didático literário e outros tipos de representação. Embora não haja evidências precisas quanto às articulações entre os dois projetos, é possível inferir que ambos se inter-relacionavam, tendo em vista as intenções que os atravessaram.

A partir desses projetos e das linhas que os demarcaram, é possível sinalizar o investimento da autora na produção de saber histórico para a criança, a partir da mobilização de conceitos históricos. Nessa direção, depreendemos que o investimento da autora nos domínios do ensino de história para o público infantil esteve atrelada ao ensino de conceitos históricos.

Além daqueles projetos, localizamos, ainda, a atuação de Ernesta Zamboni no âmbito da produção didática escolar, através de sua participação na política de avaliação nacional do livro didático e, posteriormente, na elaboração de livros didáticos para as primeiras séries do ensino fundamental. Conforme se apresenta no *Lattes*, a autora participa da primeira avaliação pública de livros didáticos das “quatro primeiras séries” do ensino fundamental realizada pelo Programa Nacional

⁶⁹ Estamos nos referindo aos dois primeiros projetos de pesquisa registrados no *Lattes* – *Contando Histórias* e *Produção do conhecimento histórico no ensino fundamental*. Tais projetos desembocaram na publicação de livros para crianças, com abordagem de temáticas históricas.

⁷⁰ Os livros integraram a coleção *Nossa História* e foram publicados pela Fundação Editora Unesp nos anos 2000.

do Livro Didático (PNLD)⁷¹, em 1996. No que se refere à atuação de Ernesta Zamboni na produção didática, destaca-se sua atuação na produção de livros didáticos de Geografia⁷² para as “quatro primeiras séries do ensino fundamental”, segundo expressão apresentada no *Lattes*.

A atuação de Ernesta Zamboni em esferas de produção de conhecimento não acadêmicas se dá, ainda, no plano das políticas públicas curriculares, particularmente a partir de sua atuação na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, quando a autora participa do processo de reformulação curricular empreendida no âmbito da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na década de 1980⁷³. Ernesta Zamboni participa da equipe de elaboração da segunda versão da Proposta Curricular de História, em parceria com os autores Luiz Koshiba, Kátia Abud e Maria Helena Capelato, todos eles professores de instituições de ensino superior de São Paulo⁷⁴. A segunda versão é publicada em 1992, após os amplos debates e críticas suscitadas com a publicação da primeira versão da *Proposta Curricular de História*. Importa ressaltar que o movimento que culminou na elaboração da segunda versão está atravessado por uma série de críticas que advinham da imprensa e da comunidade acadêmica, ainda que a partir de justificativas diferenciadas⁷⁵. A segunda versão se configura, então, a partir de mudanças significativas em relação àquela versão anterior, de 1989.

Além de sua inserção no plano da elaboração do currículo, Ernesta Zamboni participa de ações relacionadas à formação continuada de professores do estado de São Paulo, através da publicação de material encomendado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Um dos textos integra a coleção *Escola nas férias: aprendendo sempre*⁷⁶, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de

⁷¹ O Programa Nacional do Livro Didático é uma política pública de oferta de livros didáticos às escolas públicas brasileiras, capitaneadas pelo Ministério da Educação. A criação de um sistema de avaliação dos livros didáticos no interior do Programa inicia-se em 1995. Sua instauração expressa demandas advindas, em grande medida, da crítica acadêmica em torno da ausência de qualidade do livro didático naquele contexto. Com a instauração de uma política de avaliação, os livros produzidos pelo mercado editorial passaram por um processo de avaliação elaborado a partir de critérios públicos previamente estabelecidos.

⁷² Esses livros são publicados entre os anos de 2000 e 2001 pela Editora Atual.

⁷³ No Capítulo 4 exploraremos melhor sua participação nesse processo de reformulação curricular.

⁷⁴ Naquele contexto, os autores estavam vinculados às seguintes instituições de ensino superior: Ernesta, à Unicamp; Katia Abud, à Unesp/Franca; Luiz Koshiba à Unesp/Araraquara e Maria Helena Capelato, à USP.

⁷⁵ Sobre os debates gerados em torno da primeira versão da Proposta Curricular de História, ver MARTINS (2000).

⁷⁶ Ernesta participa da elaboração da seção de Ciências Humanas.

São Paulo, através da CENP, como uma de suas ações no interior das políticas de capacitação do professor⁷⁷.

Importa salientar dessas experiências aquilo que elas evidenciam quanto à dinâmica que envolve a construção dos seus repertórios de saberes históricos para a criança e aquilo que elas podem sinalizar sobre os processos que atravessam a construção de sua identidade profissional no campo. Como vimos, a atuação de Ernesta Zamboni no terreno da produção de saber histórico para a criança se constrói a partir de movimentações entre as esferas de produção de conhecimento acadêmica, que se vincula à sua atuação profissional no ensino superior, e não acadêmica, que se concretiza a partir de suas inserções no âmbito das políticas públicas educacionais, relacionadas à avaliação didática, à formulação curricular e à formação continuada de professores.

Retomando os argumentos apontados nas linhas acima, relacionados aos perfis de seus projetos de pesquisa, notamos que, a despeito das mudanças operadas e das variedades de enfoques, eles vão se desenhando em torno dos temas da “temporalidade” e da “memória” nas suas relações com o ensino de história. Sendo assim, de suas reflexões constituídas no interior de seus projetos de pesquisa, bem como a partir deles, é possível localizar a presença da temática da “temporalidade”, que se projeta como eixo reflexivo constante em suas produções. Cabe destacar que a reflexão em torno do tempo se constitui, primariamente, na relação com os processos de ensino e aprendizagem da criança e vai se tornando nuclear nas pesquisas posteriores, que se voltam à investigação do professor dos anos iniciais.

É possível observar a centralidade do tempo enquanto categoria investigativa das produções da autora a partir das reflexões constituídas no interior do Grupo de pesquisa Memória. Chama-nos a atenção, em especial, as pesquisas de Teses de Doutorado, desenvolvidas por Sandra de Oliveira e Magda Madalena Tuma⁷⁸.

Localizamos, ainda, a presença da temporalidade nas produções do Grupo Memória a partir da obra coletiva, intitulada, *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI;

⁷⁷ O livro integra as políticas de “atualização do professor”, mobilizando aqui a expressão daquele contexto. Estava embutida nessa perspectiva, a oferta de materiais instrucionais, que apresentassem “sugestões concretas de atividades”, que pudessem “transformar e dinamizar a prática docente” (São Paulo, Secretaria de Estado de Educação, 2001:5).

⁷⁸ Magda Tuma e Sandra Oliveira foram orientandas de Ernesta no período de desenvolvimento de suas pesquisas de Doutorado, que se realizaram entre os anos de 1999 e 2005 e entre 2001 e 2006, respectivamente.

DE ROSSI, 2003), uma produção que está intimamente relacionada aos investimentos de pesquisa daquele Grupo de pesquisa. Do acúmulo das reflexões empreendidas em torno da temporalidade, Ernesta Zamboni organiza, em 2001, no âmbito da Faculdade de Educação da Unicamp, o Seminário Multidisciplinar sobre Educação e Representações do Tempo, evento que se desdobra na publicação do referido livro. A obra é composta por textos de autores que participaram daquele evento, que se dedicou à reflexão da temporalidade em suas diferentes dimensões formativas.

Os investimentos da autora em torno da temática da temporalidade se apresentam, ainda, em outras orientações de pesquisa de Mestrado, como se vê nas dissertações intituladas, *A representação do tempo histórico de alunos do ensino médio: um olhar* (BENTO, 2001) e *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de história: um balanço historiográfico* (TURINI, 2006). Ainda que pontual, localizamos a participação de Ernesta Zamboni em banca de defesa de Mestrado, cuja temática se relaciona à aprendizagem do tempo pela criança⁷⁹.

É possível depreender que a temporalidade se constitui como um dos eixos investigativos centrais do Grupo de pesquisa Memória. O Grupo parece ter um papel importante, ainda, no sentido de alçar o tema como eixo nuclear nas pesquisas do campo do ensino de história relacionadas, sobretudo, ao universo da criança, do professor pedagogo e dos anos iniciais. É o que se pode depreender a partir dos investimentos de pesquisa que emergem de investigadoras vinculadas ao Grupo, como ocorre com Sandra de Oliveira e Magda Tuma. Observamos que o tempo torna-se categoria central não apenas no contexto de desenvolvimento de suas pesquisas de Mestrado e de Doutorado, como em suas agendas de pesquisa, que se configuram ao longo de suas trajetórias acadêmicas posteriores, que se realizam a partir de suas inserções na pesquisa do campo do ensino de história.

A temática da “memória” se apresenta, ainda, como eixo conceitual importante nas reflexões da autora. O tema parece se constituir como substrato conceitual das reflexões de Ernesta Zamboni, que se localizam, sobretudo, no âmbito da pesquisa acadêmica. É possível identificar a emergência do tema em sua agenda de pesquisa desde o contexto em que a autora ingressa no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. A criação do Grupo de

⁷⁹ Estamos nos referindo à dissertação intitulada *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica* (DUTRA, 2003), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Pesquisa Memória, que se dá no ano de 1996, reflete a aproximação de Ernesta Zamboni ao tema já nesse contexto.

A partir dos rastros sinalizados pelo *Lattes*, podemos identificar algumas das produções que emergem das pesquisas do Grupo Memória. Dentre elas, destaca-se a já mencionada obra, *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI, DE ROSSI, 2003). A memória se apresenta como categoria conceitual em grande parte dos capítulos ali apresentados, sobretudo daqueles de autoria de pesquisadores vinculados ao Grupo Memória. Nessa obra, podemos observar que o tema da memória se localiza na relação com a temporalidade e se apresenta como eixo compreensivo central na reflexão dos processos que atravessam o ensino e a aprendizagem em História⁸⁰.

A segunda obra que se destaca intitula-se *Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica* (ZAMBONI, 2007). Os textos que o integram fazem parte dos esforços reflexivos do Grupo Memória em torno do ensino de história e trazem em cena as pesquisas individuais realizadas por autoras ligadas ao Grupo a partir de seus vínculos de orientação com Ernesta Zamboni. Os capítulos trazem à tona os contornos teóricos que orientam as reflexões do Grupo e as investigações individuais, evidenciando o estreito diálogo daquelas pesquisas com uma literatura do campo da memória⁸¹ e com o campo da Didática da História⁸². Das pesquisas apresentadas nessa obra, destacamos aquelas que se relacionam ao universo dos anos iniciais, em particular a pesquisa realizada por Sonia Regina Miranda, que se detém sobre a investigação da constituição de saberes de professores dos anos iniciais em relação à história; e a pesquisa realizada por Sandra de Oliveira, que se debruça sobre a investigação da aprendizagem em história pela criança⁸³.

Por fim, destacamos o livro *Memórias e histórias da escola* (ZAMBONI; ROCHA; GALZERANI; MARTINS, DE ROSSI, 2008), uma obra que é também fruto das pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo Memória. Partindo da mesma

⁸⁰ Ao longo do Capítulo 4 exploraremos a obra mais detidamente. Importa ressaltar a presença de publicações que tematizam a temporalidade a partir de questões relacionadas ao universo dos anos iniciais, conforme sinalizamos na nota de rodapé 31.

⁸¹ Dentre os referenciais apresentados, destacamos alguns dos autores citados na obra, como Walter Benjamin, Andréas Huyssen, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Henry Rousso, Ecléa Bosí, Paul Thompson e Verena Alberti.

⁸² Do campo da Didática da História, a maior referência se situa na obra de Jörn Rüsen, em especial o livro *Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica* (RÜSEN, 2001).

⁸³ Trata-se do capítulo “Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen” (MIRANDA, LUCINI, OLIVEIRA, 2007).

intenção da obra anterior, esse livro buscou divulgar os diferentes trabalhos que vinham sendo desenvolvidos no Grupo naquele contexto, destacando-se as produções que se detinham às temáticas relacionadas ao ensino de história, à formação de professores, à relação entre história e memória da escola e à história dos projetos pedagógicos e do currículo (ZAMBONI et al, 2008, p. 15). Das pesquisas ali apresentadas, ressaltamos, também, aquelas que se relacionam ao universo dos anos iniciais, como o capítulo intitulado, “Tempo histórico: conhecimentos e trajetórias de vida de professoras das series iniciais” (ZAMBONI; TUMA, 2008), e o capítulo, “O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos” (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2008).

As pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo Memória originam Teses de Doutorado orientadas por Ernesta Zamboni. Ainda que a partir de escopos analíticos diversos e de recortes diferenciados, tais pesquisas têm como horizonte o ensino de história nas suas imbricações com a memória⁸⁴. A presença da temática da memória no âmbito das pesquisas acadêmicas pode ser vista, ainda, através da disciplina ministrada por Ernesta Zamboni no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, intitulada, Memória, História e Educação: Referenciais Teórico-Metodológicos, a qual é ofertada, ao menos, desde o ano de 2006, conforme indicado no *Lattes*.

O tema da memória se apresenta, ainda, nos projetos de extensão desenvolvidos pela autora, projetos esses que datam do ano de 1996. O primeiro projeto, intitulado, Pesquisa em Parceria: Universidade Estadual de Campinas e Escola Estadual Barão Geraldo de Resende, desenvolve-se entre os anos de 1996 e 2000. Tal projeto tinha como uma de suas ações a construção da memória da referida escola e a formação continuada dos professores de história vinculados àquela instituição. O segundo projeto de extensão, intitulado, Formação e valorização do professor de História das escolas municipais da Região Sul de São Paulo, desenvolveu-se entre os anos de 2004 e 2011. A partir de uma orientação voltada à formação continuada de professores de história, esse projeto buscou trabalhar com o saber histórico escolar, enfocando as noções de identidade,

⁸⁴ Dentre essas produções, ressaltamos a Tese intitulada, *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, de autoria de Sonia Regina Miranda (MIRANDA, 2004), cuja reflexão se inscreve no universo dos anos iniciais.

memória, cultura. Cabe salientar que, apesar de não encontrarmos informações mais detalhadas sobre esses projetos, consideramos se tratar de experiências importantes, na medida em que elas sinalizam que a reflexão de Ernesta Zamboni em torno do tema da memória se desloca da produção estritamente acadêmica e passa a ocupar o espaço da formação continuada de professores. Além disso, tal experiência evidencia a centralidade que a memória vai ocupando enquanto conceito nuclear na reflexão acerca da história ensinada.

Se é possível observar, a partir das produções advindas do Grupo Memória, a demarcação de uma produção centrada em questões relativas à memória e ao ensino de história, bem como à temática do tempo na relação com os processos de ensino e aprendizagem em história, quando nos detemos aos artigos publicados pela autora nas revistas acadêmicas, o cenário se diversifica. Os temas variam de publicações voltadas ao plano das formulações curriculares em História, onde podemos encontrar desde reflexões detidas ao currículo e às abordagens teóricas e metodológicas do ensino de história; até reflexões dedicadas às temáticas das representações e aos usos sociais da História.

Os artigos publicados por Ernesta Zamboni circulam em revistas do campo da História e do Ensino de História, tais como *Revista Brasileira de História*, *Caderno Cedes*, *História & Ensino* e *Saeculum*. As produções da autora circulam, ainda, em eventos da área, como em edições do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, em edições do Seminário Perspectivas do Ensino de História, do Simpósio Nacional e Simpósio Regional de História⁸⁵. Além da circulação de suas produções nesses eventos, a autora assume protagonismo, ao se inserir na organização de algumas edições, ressaltando sua participação na organização do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado em Campinas⁸⁶. Cabe ressaltar, ainda, a circulação da autora no campo a partir de suas

⁸⁵Em seu *Lattes*, há o registro de participação nos seguintes eventos: III, IV, VI, VI e VIII edições do *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*; VI, VI, VIII, IX e X edições do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História; XXI, XXII e XXVI edições do Simpósio Nacional de História e IX, XIII, XIV, XVI e XVII edições do Encontro Regional de História, dois últimos eventos organizados pela ANPUH, em suas seções nacional e regionais.

⁸⁶Ernesta organiza os Anais da terceira edição do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizada em 1995, e participa da organização de sua nona edição, em 2011. A autora participa, ainda, da comissão organizadora da sétima e da oitava edições do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizadas em 2009 e 2012, respectivamente.

participações como parecerista e como membro de conselhos editoriais de revistas acadêmicas do campo⁸⁷.

Por fim, localizamos a participação da autora em bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado desenvolvidas no campo, o que aponta para a sua inserção e circulação no âmbito da comunidade disciplinar do ensino de história. Ernesta Zamboni participa de bancas de Teses e de Dissertações orientadas por autores do campo, como Dulce Maria Pompêo Camargo, Heloísa Penteado, Sandra de Oliveira, Sonia Miranda, Katia Abud, Lana Siman, Luis Fernando Cerri e Selva Guimarães. As temáticas das pesquisas vinculam-se, majoritariamente, ao tema da formação de professores, tanto na relação com currículo, saberes e práticas; quanto na relação com a memória e a constituição de saberes docentes. Identificamos, ainda, sua participação em bancas de pesquisas dedicadas à temática do ensino de história na relação com os processos de aprendizagem, a partir de abordagens que focalizam as representações e a consciência histórica. Enfoques detidos à juventude e a recortes temáticos, como a América Latina, aparecem nesses trabalhos. Ainda que pontual, verificamos sua participação em banca dedicada à aprendizagem da temporalidade pela criança. A autora participa, ainda, de bancas de defesa de autoria de pesquisadores que se projetaram no campo, como Kazumi Munakata, Vera Lúcia Sabongi de Rossi, Luis Fernando Cerri, Aléxia Pádua, Magda Tuma, Ilka Miglio e Carina Martins.

A partir da análise das narrativas apresentadas no *Lattes* de Ernesta Zamboni foi possível depreender que sua relação com o campo do ensino de história se dá a partir de uma trajetória de deslocamento da pesquisa histórica *stricto sensu* para a pesquisa em ensino de história. A construção dessa relação está atravessada por experiências que a vinculam primariamente ao ensino, a partir de uma produção voltada à problematização dos Estudos Sociais nas primeiras séries do então 1º grau. Das pistas encontradas no *Lattes*, é possível inferir que Ernesta Zamboni vai compondo um repertório de saberes históricos para as primeiras séries do 1º grau, a partir de um processo de produção de saber que irá atravessar toda a sua trajetória profissional, ainda que seus contornos assumam configurações diversas ao longo do

⁸⁷ No que se refere às publicações da autora, verificamos o registro de artigos na *Revista Brasileira de História*, revista vinculada à ANPUH. Além disso, Ernesta participa como membro do corpo editorial da *Saeculum - Revista de História* (entre os anos de 1997 e 1996). Atua, ainda, como parecerista *Ad Hoc* da *Revista da Faculdade de Educação/USP* (em 1996), atual *Revista Educação e Pesquisa*; da *Revista Pro-posições* (em 1997), periódico vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP e da *Revista Educação e Sociedade* (em 1998), que é vinculada ao CEDES.

tempo. Nesse percurso, foi possível localizar que a produção desse repertório tem se dado nos deslizamentos entre diferentes esferas de produção de saber, que se relacionam aos espaços de produção acadêmica e não acadêmica. Nesse sentido, apostamos que a compreensão da constituição do repertório de saberes históricos para a criança, constituídos pela autora, deve levar em conta a relação dinâmica ela estabelece entre os diferentes lugares de enunciação ao longo de sua trajetória profissional.

Longe de atribuir a estas esferas um caráter monolítico, buscamos compreendê-los em sua dinamicidade e pluralidade, como fica nítido quando focalizamos o olhar na produção acadêmica de Ernesta Zamboni. Esta se dá a partir de percursos que se demarcam pela movimentação de suas agendas de pesquisa e por atravessamentos que implicam, dentre outros fatores, a entrada de novos sujeitos e a (re) composição de novos repertórios. Esse aspecto, em particular, nos chama a atenção, na medida em que é possível vislumbrar, em sua trajetória, as dinâmicas que envolvem a produção de saber histórico para a criança a partir do estabelecimento de relações com múltiplos sujeitos. Aquilo que, aparentemente, é de propriedade de um sujeito, nesse caso, de Ernesta Zamboni, parece se movimentar numa direção em que se torna propriedade de outrem. É o que se vê quando localizamos a atuação da autora – através do Grupo Memória – na formação de quadros de pesquisadores que, a partir daquelas referências constituem seus próprios repertórios de saberes.

O mesmo parece ocorrer quando focalizamos a atuação de Ernesta Zamboni nas esferas de produção não acadêmica. Nesses lugares, a autora parece assumir, mais claramente, o lugar do sujeito que fala em nome de um outro coletivo, seja o Estado; sejam os parceiros acadêmicos, que também se colocam enquanto formuladores de políticas; seja o professor, que se coloca em muitos momentos como seus interlocutores.

2.3 Sandra de Oliveira: a aprendizagem da criança entre a cognição e a consciência histórica⁸⁸

Quando nos detemos na análise do Currículo *Lattes* de Sandra de Oliveira, observamos que suas relações com o campo do ensino de história se dão pela via

⁸⁸ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília]. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707741P4>. Acesso em: jan.2016.

acadêmica. A autora gradua-se em História pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 1991 e, já nesse período, é visível seu diálogo com o campo da educação e do ensino de história. Como podemos observar das pistas sinalizadas no *Lattes*, Sandra de Oliveira desenha suas primeiras aproximações ao campo do ensino de história a partir da circulação em eventos acadêmicos e da produção de artigos que circulam em espaços destinados à reflexão da história ensinada. Destaca-se, nesse contexto, a produção de artigos na então recém-criada Revista *História & Ensino*⁸⁹. No ano de fundação da Revista, a autora publica o artigo “A interdisciplinaridade e o ensino de história” (OLIVEIRA, 1994) e, em 1998, o artigo, “As sete categorias do pensamento e a interpretação das fontes históricas no primeiro grau” (OLIVEIRA, 1998).

Das primeiras produções de Sandra de Oliveira, podemos perceber sua aproximação às temáticas relacionadas ao ensino, de uma maneira geral, e ao ensino de história, em particular. Quando localizamos sua trajetória formativa na pós-graduação, observamos um movimento de aprofundamento em sua relação com o ensino de história. É, pois, a partir do desenvolvimento de sua Dissertação de Mestrado, que percebemos o delineamento de uma trilha investigativa no campo do ensino de história, que se detém sobre a temática da aprendizagem em história pela criança. A dissertação intitulada, *A Noção de Tempo Histórico na Criança: um estudo sobre a noção de passado, das ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*⁹⁰, toma como objeto de investigação a construção da noção de tempo pela criança e como tais processos interferem em sua aprendizagem. Sua pesquisa se constrói em diálogo com uma literatura do campo da História, da Educação e da Psicologia e se ancora, em grande medida, nos referenciais piagetianos.

A pesquisa de Mestrado de Sandra de Oliveira pode ser considerada o ponto de partida de seu investimento na temática da aprendizagem em história pela

⁸⁹ A Revista *História & Ensino* foi criada em 1994, pelo Laboratório de Ensino de História, espaço vinculado ao Departamento de História da UEL. Criado também em 1994, a partir de iniciativas de Marlene Cainelli, o Laboratório tem se configurado como *lócus* de produção e de difusão de conhecimento histórico escolar. Além da Revista *História & Ensino*, as produções do Laboratório têm como canal de circulação o *Boletim do Laboratório de Ensino de História/UEL*, espaço onde também identificamos as primeiras produções de Sandra de Oliveira.

⁹⁰ Sandra de Oliveira desenvolve sua dissertação de Mestrado entre os anos de 1997 e 2000, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, sob a orientação de Jayme Wanderley Gasparoto.

criança. Em sua Dissertação, assim como também em suas primeiras produções, a tônica se volta à aprendizagem temporal da criança, a partir do diálogo com a perspectiva piagetiana, relacionada à aprendizagem do tempo pela criança.⁹¹ Nesse contexto, a temporalidade configura-se como temática que demarca sua reflexão acerca da aprendizagem em história pela criança. Como veremos, ao longo de suas produções, outras abordagens e referenciais passam a compor seu repertório na reflexão acerca da aprendizagem em história pela criança, sendo este o núcleo central de suas agendas de pesquisa e de suas produções ao longo de sua trajetória acadêmica.

Percebemos, assim, que o delineamento de sua produção detida à aprendizagem em história vai se constituindo na relação com o investimento teórico no universo da criança e, mais especificamente, da educação infantil e dos anos iniciais. Esse movimento pode ser observado em suas produções e em suas atuações profissionais, no contexto em que ingressa no corpo docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no ano de 2000. Desse período, chama-nos a atenção a atuação de Sandra de Oliveira no Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI)⁹². Já em 2000, Oliveira passa a integrar a chefia da Divisão Técnica da Área de Ciências Humanas e coordena projetos relacionados à aprendizagem histórica da criança. Das atividades coordenadas pela autora, ressaltamos o projeto, Reflexões sobre a influência da escola no saber histórico infantil e Capacitação/Atualização para Professores do Ensino Fundamental do Município de Boa Vista da Aparecida⁹³, que tem como objeto de investigação a constituição do saber histórico infantil, o que sinaliza para o investimento na temática da aprendizagem histórica da criança.

⁹¹ Paralelamente ao desenvolvimento de sua Dissertação de Mestrado, identificamos outros movimentos de investimento na perspectiva piagetiana. Destacamos, em particular, sua participação no XIV Encontro Nacional de Professores do Proape: Piaget e a Educação, em 1997, e no V Simpósio Internacional de Epistemologia Genética, realizado em 1998, quando Sandra de Oliveira apresenta o trabalho intitulado, "A proposta construtivista e o professor de história". O mesmo pode ser notado em relação ao artigo intitulado "As sete categorias do pensamento e a interpretação das fontes históricas no primeiro grau", publicado na Revista *História & Ensino*, em 1998.

⁹² O NEI se constitui como espaço institucional da UNIOESTE voltado à implementação de projetos que buscam articular ensino, pesquisa e extensão com a formação continuada de professores. Baseado no princípio da interdisciplinaridade, sua estrutura interna e suas atividades integram diferentes áreas de conhecimento, que se refletem no desenvolvimento de projetos de diversas áreas. O Núcleo é composto por três Áreas, a saber: Divisão Técnica da Área de Ciências da Vida, Divisão Técnica da Área de Ciências Exatas e Divisão Técnica da Área de Ciências Humanas. Oliveira integrou a Divisão Técnica da Área de Ciências Humanas.

⁹³ Nesse contexto, Oliveira coordena outros projetos, como: Reflexões sobre a linguagem escrita, Apoio Pedagógico às Escolas Municipais. Maiores informações acessar a página: <http://www.unioeste.br/nei/resumciencH05.asp>. Acesso em: 03/04/16.

É interessante destacar que, nesse contexto, sua relação com a educação infantil e com os anos iniciais se configura na imbricação com outras temáticas e, sobretudo, com outros campos disciplinares, que vão além do universo do ensino de história. Podemos observar essas relações a partir de temáticas apresentadas em Trabalhos de Conclusão de Curso e de Especialização orientados por Sandra de Oliveira. Nessas pesquisas, temas e questões diversas se apresentam, como a brincadeira e o lúdico na educação infantil; a literatura na educação infantil; a leitura e a literatura nas séries iniciais; a autoestima e a aprendizagem escolar; o tema da interdisciplinaridade e currículo nos anos iniciais, dentre outros. Além da criança, localizamos sua relação com o pedagogo, a partir de temáticas diversas, relacionadas a aspectos vinculados à sua formação, bem como à sua atuação na escola e em espaços não escolares.

Sandra de Oliveira participa, ainda, de bancas de defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia, em que a tônica à educação infantil e aos anos iniciais e, em menor escala, ao pedagogo, se apresentam atravessadas por temáticas diversas. Tal fato sinaliza para o investimento da autora na reflexão acerca da educação infantil e dos anos iniciais e do reconhecimento que vai adquirindo entre os pares quanto à sua relação com o universo infantil. A partir dessas relações, podemos depreender que o fortalecimento dos vínculos de Sandra de Oliveira com o ensino de história vai se constituindo paralelamente à construção de uma reflexão detida aos processos de ensino e aprendizagem da criança.

Seus vínculos com a aprendizagem da criança ficam nítidos, ainda, a partir de sua atuação docente, que se constitui primariamente na Faculdade de Educação da UNIOESTE e, posteriormente, na Faculdade de Educação da UEL⁹⁴, na área dos anos iniciais e educação infantil. Observamos que, em ambos os espaços-tempos de atuação profissional, Sandra de Oliveira dedica-se à docência no curso de Pedagogia e atua, especialmente, em disciplinas vinculadas à história ensinada⁹⁵.

A relação da autora com a formação de professores em Pedagogia parece atravessar todo o seu percurso profissional no ensino superior. Sua atuação no curso estende-se às atividades de extensão e de pesquisa, ressaltando sua atuação

⁹⁴ Sandra é professora da Faculdade de Educação da UEL desde o ano de 2008.

⁹⁵ Em seu percurso profissional na UNIOESTE, que atravessa o período de 2002 a 2008, Sandra atua como docente da disciplina Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia nas séries iniciais. Ao ingressar na UEL, no ano de 2008, localizamos sua atuação na disciplina Didática da História e da Geografia, também ofertada na formação inicial em Pedagogia.

na reativação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão nos Anos Iniciais, logo no contexto em que ingressa no corpo docente da UEL⁹⁶. Do interior desse espaço formativo, são desenvolvidos projetos de extensão, como se pode observar nas ações de extensão registradas no *Lattes* de Sandra de Oliveira⁹⁷. Observamos, ainda, sua atuação no curso de Pedagogia através de orientação de Projetos de Iniciação Científica e de Trabalhos de Conclusão de Curso, que se detêm, em grande medida, à relação com a aprendizagem em história pela criança.

Se foi possível localizar a presença de uma reflexão em torno da história ensinada na relação com a aprendizagem da criança já no contexto de elaboração de sua Dissertação de Mestrado e no decurso de sua atuação na formação inicial de professores, é a partir do desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado que Sandra de Oliveira parece adentrar no campo da pesquisa em ensino de história. Esse encontro se dá a partir de sua vinculação institucional com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, quando a autora desenvolve sua pesquisa de Doutorado sob a orientação de Ernesta Zamboni⁹⁸ e se insere no Grupo de pesquisa Memória.

Sendo assim, as reflexões de Sandra de Oliveira acerca da aprendizagem temporal da criança passam a se integrar e a compor o repertório das produções do referido Grupo, como podemos observar nas publicações coletivas organizadas por Ernesta Zamboni, a saber: *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI; ROSSI, 2003), *Digressões sobre o ensino de história* (ZAMBONI, 2007) e *Memórias e Histórias da escola* (ZAMBONI et al, 2008)⁹⁹.

Em sua produção desse contexto e, particularmente em sua Tese de Doutorado, é possível localizar marcas das linhas teóricas que orientam as investigações do Grupo Memória naquele momento. Salientamos, em especial, a tônica à discussão do campo da Didática da História, a partir dos referenciais do

⁹⁶ É possível localizar maiores informações sobre o referido Laboratório em SANTOS (2012). Importa ressaltar que, ao ingressar no corpo docente da UEL, Sandra participa ativamente do processo de revitalização do Laboratório que, até então, estava com suas atividades paralisadas. Segundo relatos da própria autora, que estão apresentados na obra de Santos (2012), sua experiência anterior na UNIOESTE, a partir do NEI, colaborou para sua iniciativa em reativar as atividades do Laboratório.

⁹⁷ Trata-se do projeto Oficinas Pedagógicas, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012, e do projeto Ousadia no diálogo: primeiras aproximações da formação continuada dos professores do Colégio de Aplicação - Campus UEL, desenvolvido entre 2011 e 2014.

⁹⁸ Sandra de Oliveira desenvolve sua tese de Doutorado entre os anos de 2001 e 2006.

⁹⁹ O capítulo intitulado "O tempo, a criança e o ensino de história" (OLIVEIRA, 2003) que integra a primeira obra, é uma compilação da dissertação de Mestrado de Oliveira. Já os capítulos apresentados nas duas últimas obras fazem parte de sua pesquisa de Doutorado.

autor alemão Jörn Rüsen. No que se refere à pesquisa de Sandra de Oliveira, observamos a ancoragem no conceito de “consciência histórica”, que se torna fio a partir do qual a autora analisa e interpreta a construção conceitual da criança.

Observamos, assim, que a construção de seu quadro conceitual em torno da aprendizagem da criança vai se deslocando de uma perspectiva ancorada em Piaget para uma relação mais aproximada com a Didática da História. Como sinalizamos nas linhas acima, esse deslocamento parece ter se dado no contexto de desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado, quando a autora se aproxima das reflexões em ensino de história situadas na Unicamp. Seus vínculos com a produção do Grupo Memória se mantêm após a finalização de sua experiência formativa no Doutorado, como podemos observar nas produções e atuações que se dão em parceria com Ernesta Zamboni e com pesquisadoras cuja formação acadêmica na pós-graduação também se realizou no interior do referido Grupo.

No que se refere à sua relação com Ernesta Zamboni, localizamos parcerias no desenvolvimento de projetos de pesquisa¹⁰⁰; em publicações¹⁰¹; em bancas de

¹⁰⁰ Dos projetos desenvolvidos em parceria entre as autoras destacamos, Ensino de história e cultura contemporânea: relações com o saber e perspectivas didática (desenvolvido entre os anos de 2007 e 2012), e o mais recente, Peabiru: O ensino de história e a cultura contemporânea (desenvolvido entre os anos de 2008 e 2012), ambos coordenados por Ernesta. Esses projetos desenvolvem-se a partir de uma iniciativa interinstitucional, que congrega pesquisadoras vinculadas a diversas universidades do Brasil e cuja trajetória formativa, em sua grande maioria, se constitui no interior do Grupo Memória. Observa-se, assim, a manutenção de vínculos entre Sandra e Ernesta com as pesquisadoras que também se formaram na Unicamp sob a orientação de Ernesta. Outros projetos, coordenados por Sandra, também contam com a parceria de Ernesta, como Histórias de sucesso pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem na escola, iniciado em 2010 e que se encontra atualmente em sua terceira fase.

¹⁰¹ Localizamos publicações em parceria entre as autoras em periódicos, capítulos de livros e Anais de eventos acadêmicos do campo. Dentre as produções, ressaltamos a produção em co-autoria de capítulos de livros, situados em obras coletivas, como o capítulo “O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos” (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2008), publicado no livro *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (OLIVEIRA et al, 2008). Este livro foi organizado pelas autoras Margarida Maria Dias de Oliveira, Marlene Rosa Cainelli e pelo autor Almir Félix Batista de Sandra e publicado pela editora da EDUFRRN, em 2008. Encontramos, ainda, a publicação de capítulos de autoria de Sandra em obras coletivas organizadas por Ernesta. Dentre eles ressaltamos o capítulo “Formação continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades” (OLIVEIRA, 2008), publicado na obra *Espaços de formação do professor de História* (ZAMBONI; FONSECA, 2008); o capítulo “Relações entre a memória e objeto no estudo das cidades” (OLIVEIRA, 2013), publicado na obra *Ensino de História, memória e culturas*, (ZAMBONI; BERETA, 2013) e, por fim, o capítulo “As lentes captam o que o coração sente: investigando e aprendendo sobre o patrimônio histórico na cidade de Londrina” (OLIVEIRA, 2014), publicado no livro *PEABIRU: um caminho, muitas trilhas: Ensino de História e Cultura Contemporânea* (ZAMBONI et al, 2014).

defesa de Mestrado e de Doutorado¹⁰² e na organização de eventos do campo¹⁰³. No que se refere às parcerias com as pesquisadoras que tiveram sua experiência formativa atravessada pelo Grupo Memória e pela orientação de Ernesta Zamboni, salientamos seus vínculos com as autoras Magda Madalena Tuma e Sonia Regina Miranda.

De suas relações com Sonia Miranda, observamos que elas ocorrem a partir de participações conjuntas no projeto de pesquisa interinstitucional, Peabiru: o ensino de história e a cultura contemporânea e em obras coletivas, que se originam de ações do Grupo Memória, como no livro, *Digressões sobre o Ensino de História: memória, educação histórica e razão histórica*, publicado em 2007 (ZAMBONI, 2007). Localizamos, ainda, parcerias entre as autoras através de participações no âmbito da política de avaliação do livro didático, especificamente no PNLD 2010, bem como em parcerias em bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado. Verificamos que, tanto Sandra de Oliveira participa como membro de bancas de trabalhos orientados por Sonia Miranda, como localizamos a presença de Sonia Miranda em bancas de defesa de trabalhos orientados por Sandra de Oliveira. Apesar de suas especificidades, as temáticas dos trabalhos das quais ambas circulam relacionam-se à aprendizagem da criança e aos saberes docentes.

No que se refere às relações entre Sandra de Oliveira e Magda Tuma, observamos que elas se constroem através de parcerias que se desenham no contexto de suas experiências formativas no Grupo Memória, no período em que ambas desenvolvem suas pesquisas de Doutorado¹⁰⁴, mas, sobretudo, a partir de seus vínculos profissionais, que se estabelecem na Faculdade de Educação da UEL. De seus lugares enquanto docentes daquela instituição, podemos observar parcerias em publicações, em projetos de pesquisa¹⁰⁵ e em bancas de defesa de

¹⁰² Ainda que mais pontuais, foi possível perceber a parceria das autoras em bancas de trabalhos desenvolvidos pelos seus orientandos. Tanto Oliveira circula em bancas da Unicamp, como Zamboni circula em bancas da UEL.

¹⁰³ Dos eventos organizados em parceria, destacamos suas participações na comissão científica do IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado em 2011.

¹⁰⁴ Magda Tuma desenvolve sua pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, sob a orientação de Ernesta Zamboni. A tese intitulada *Trajetórias e Singularidades de Professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico* (TUMA, 2005) é desenvolvida entre os anos de 1999 e 2005. Como se vê, as autoras desenvolvem suas experiências formativas na pós-graduação no mesmo contexto e, portanto, integram o grupo de orientandas e de pesquisadoras vinculadas ao Grupo Memória da Unicamp.

¹⁰⁵ Dentre os projetos de pesquisa, ressaltamos o projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico (desenvolvido entre 2008 e 2009) e o projeto Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do

Doutorado, de Mestrado, bem como em monografias de graduação produzidas no âmbito da Faculdade de Educação da UEL.

Suas parcerias acadêmicas também se fazem a partir de vínculos institucionais e de pesquisa constituídas no âmbito da UEL, como podemos perceber em suas relações acadêmicas com Marlene Cainelli. Cabe ressaltar que Cainelli é professora do Departamento de História da UEL, espaço a partir do qual tem constituído sua identidade profissional atrelada à pesquisa em ensino de história e de onde estabelece seus vínculos com Sandra de Oliveira. Observamos parcerias entre as autoras no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Sandra de Oliveira integra dois projetos coordenados por Marlene Cainelli, cujo objeto se relaciona ao ensino e à aprendizagem em História pela criança¹⁰⁶. Por fim, localizamos parcerias em publicações e através da participação em banca de defesa de Mestrado¹⁰⁷.

As produções de Sandra de Oliveira, detidas à aprendizagem histórica pela criança, circulam em espaços legitimados pelo campo do ensino de história, como em edições do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, em edições do seminário Perspectivas do Ensino de História¹⁰⁸. Verificamos, ainda, sua circulação, ainda que pontual, em eventos regionais da Anpuh.

Cabe ressaltar, ainda, a inserção de Sandra de Oliveira na reflexão acerca do livro didático, conforme podemos observar em suas produções relacionadas ao tema. Destaca-se, em particular, sua participação na obra coletiva organizada por Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto, autoras cuja trajetória têm se demarcado pela produção acadêmica em torno do livro didático e pela atuação no âmbito da política de avaliação, o PNLD. No que concerne à publicação de Sandra de Oliveira, estamos nos referindo àquela que se apresenta na obra intitulada, *O livro didático de história: políticas públicas educacionais, pesquisas e ensino* (OLIVEIRA, 2007), publicada pela editora da Universidade

ensino fundamental (desenvolvido entre 2009 e 2011). Ambos os projetos são coordenados por Sandra de Oliveira e contam com a participação de Magda Tuma.

¹⁰⁶ Estamos nos referindo aos projetos de pesquisa, Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico, desenvolvido entre 2008 e 2009; e, Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental, desenvolvido entre 2009 e 2011.

¹⁰⁷ Mais recentemente, Sandra participa como membro da banca de defesa de Dissertação de Mestrado intitulada, *A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da Educação Histórica*, de autoria de Marilsa de Paula Casagrande, orientanda de Cainelli.

¹⁰⁸ Sandra circula nas seguintes edições: VI, VII e IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, sendo que integra a comissão científica dessa última edição; e do V, VI, VII e VIII Perspectivas do Ensino de História.

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nessa obra, Oliveira publica, em co-autoria com Marlene Cainelli, o capítulo, “Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o Livro Didático de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA, 2007b). Tal publicação deriva da experiência advinda da avaliação de livros didáticos e conta com a autoria de pesquisadores do campo que estiveram envolvidos naquela equipe de avaliação, dentre as quais se inclui Oliveira.

Além de sua produção acadêmica, localizamos a participação da autora no âmbito do PNLD. Sandra de Oliveira participa de diversas edições, atuando como membro da equipe de avaliação de livros didáticos. Das edições em que participou, destacamos aquelas relacionadas aos livros didáticos para os anos iniciais¹⁰⁹. É possível perceber que a vinculação da autora no âmbito do PNLD a insere no círculo de pesquisadores que se dedicam ao tema do livro didático, como se vê na sua relação acadêmica com a autora Maria Margarida Dias de Oliveira. Sandra de Oliveira participa de diversas comissões de avaliação sob a coordenação de Margarida de Oliveira, sendo possível localizar o estabelecimento de seus vínculos, ao menos, a partir do ano de 2005, no contexto de elaboração do PNLD 2007. A partir de então, observamos a participação da autora em livros organizados por Margarida Dias, quando publica capítulos relacionados ao universo da aprendizagem em história pela criança¹¹⁰.

Tal vinculação deixa entrever as redes que Sandra de Oliveira vai constituindo ao longo de sua trajetória acadêmica. Essas redes parecem se relacionar com sua localização física e institucional, como vimos nas parcerias que estabelece com a UEL e UFPR; com a experiência de formação acadêmica, como podemos perceber nas redes que estabelece com pesquisadores do Grupo Memória, ressaltando, em particular, com Ernesta Zamboni; bem como pelos vínculos com a política de avaliação do livro didático. Esta, em especial, tem demarcado a construção de redes com pesquisadores de universidades da região nordeste do país, destacando-se, em

¹⁰⁹ Identificamos a participação de Oliveira nas seguintes edições do Programa Nacional do Livro Didático voltado aos anos iniciais: PNLD 2002, PNLD 2007, E PNLD 2013.

¹¹⁰ Destacamos a publicação do capítulo, “A criança em diferentes cenários: os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da história” (OLIVEIRA; ZAMBONI, 2008), publicado em co-autoria com Zamboni, na obra, *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (CAINELLI, et al, 2008). Ressaltamos, ainda, a publicação do capítulo intitulado, “Os tempos que a História tem” (OLIVEIRA, 2010) publicado no livro *Coleção Explorando o Ensino de História* (OLIVEIRA, 2010), obra organizada por Margarida de Oliveira.

especial, com a UFRN, através das redes estabelecidas com Maria Margarida Dias de Oliveira.

Como se pode notar, a trajetória de Sandra de Oliveira apresenta-se na relação perene com o ensino de história, espaço-tempo a partir do qual se configuram suas reflexões acerca da aprendizagem em história pela criança. Nesse terreno, Sandra de Oliveira vai movimentando sua produção, cujos desenhos vão assumindo diferentes contornos ao longo do tempo. As alianças, estabelecidas em diferentes contextos formativos e profissionais parecem se configurar como elementos importantes para a compreensão de seus deslocamentos conceituais, assim como para a definição de sua agenda de pesquisa centrada na aprendizagem da criança.

Conforme ressaltamos nas linhas acima, os registros apresentados no currículo *Lattes* nos apresentam narrativas de autoras cujas identidades profissionais se demarcam pela relação com o campo do ensino de história e, sobretudo, com a produção do saber histórico para os anos iniciais. O espaço acadêmico é o lugar em que suas produções se inscrevem predominantemente e revela-se, ainda, como *lócus* a partir do qual as autoras se legitimam no interior de uma comunidade disciplinar. Nesse sentido, observamos que é, sobretudo na academia que elas inscrevem, narrativamente, suas relações com o campo do ensino de história.

Dos aspectos que as aproximam nos chamam a atenção, ainda, a identidade de gênero, a qual, mesmo que evidenciada no *Lattes*, dele parece escapar enquanto objeto de atenção. Fato é que nos vemos diante de um universo exclusivamente feminino: Selva Guimarães, Ernesta Zamboni e Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Estamos diante de mulheres, cujas trajetórias profissionais se constituem atreladas ao universo do ensino para os anos iniciais, ainda que os lugares a partir dos quais essa relação se dê variem ao longo de seus percursos profissionais.

Quando partimos para um olhar mais detido às narrativas apresentadas no *Lattes*, observamos que, a despeito de suas trajetórias na academia serem longevas e perenes e, portanto, apesar de suas produções estarem inscritas majoritariamente nesse lugar, suas relações com o ensino de história se configuram em espaços-

tempos múltiplos, que se localizam além da esfera de produção de saber acadêmico. Neste sentido, a despeito de as autoras apresentarem uma narrativa profissional que as unifica nas suas identificações com a produção de saber histórico escolar na relação com os anos iniciais, quando nos detemos a um olhar de conjunto, observamos percursos singulares, que envolvem construções e movimentações de inserções no campo também diferenciadas, bem como contornos particulares de suas produções.

Se foi possível localizar identidades comuns, relacionadas, sobretudo, às suas identidades de gênero e às suas relações profissionais com o ensino de história, por outro lado, percebemos percursos particulares relacionados, sobretudo, às suas relações com a produção no campo do ensino de história. Tais especificidades estão imbricadas por uma série de atravessamentos, que envolvem questões geracionais; espaços de circulação; alianças e parcerias estabelecidas com sujeitos e instituições, dentre outras que serão exploradas nos Capítulos 3 e 4 a partir da análise de seus percursos narrados pelas entrevistas biográficas. É o que se observa, por exemplo, em seus vínculos com o ensino de história, os quais se desenham em diferentes momentos e lugares institucionais, como na docência no ensino superior e em suas participações no âmbito das políticas públicas educacionais.

Ao focalizar os percursos que envolvem os encontros e afirmações das autoras com o campo do ensino de história, chama-nos a atenção, logo a princípio, suas movimentações institucionais por entre os campos da História e da Educação. Como veremos nos próximos capítulos, é possível perceber que seus vínculos com o campo do ensino de história vão se constituindo a partir de relações de pertencimento e/ou de deslocamento com os dois campos de saber. Essas movimentações ficam mais nítidas quando localizamos suas trajetórias.

No que se refere às suas experiências formativas, notamos que o vínculo com a História se apresenta na formação básica de todas as autoras, ainda que suas graduações tenham se dado em contextos específicos e variados, tanto no que se refere ao período em que se realizam quanto à vinculação institucional¹¹¹. Quando

¹¹¹ Ernesta Zamboni realiza a graduação na década de 1960 pela PUC-Campinas. Já Selva Guimarães gradua-se em História na década de 1980 pela UFU, após ter se graduado no curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, entre os anos de 1979 e 1982, também pela UEL. Cabe sublinhar que a UFU é instituição da qual Selva Guimarães desenvolve toda sua trajetória profissional. O mesmo movimento se observa em relação à trajetória formativa de Sandra Regina

avancamos para a análise de suas experiências formativas na pós-graduação, o cenário se diversifica, podendo ser verificadas trajetórias que se realizam no campo da História, bem como no campo da Educação. Já em suas experiências profissionais no ensino superior, percebemos movimentos de deslocamento e de afirmação com o campo da Educação, através de suas inserções nas Faculdades de Educação.

A trajetória formativa de Ernesta Zamboni, por exemplo, revela percursos demarcados por movimentos de deslocamentos da produção do saber histórico *stricto sensu* para a produção da história ensinada. Quando nos detemos às trajetórias formativas de Selva Guimarães e Sandra de Oliveira, observamos que tal cenário assume diferentes configurações.

Observamos, ainda, que suas inscrições nesses espaços não se esgotam em uma relação estanque, mas se dão por movimentos sincrônicos. Tal sinalização evidencia uma relação dinâmica e aberta das autoras com o ensino de história, demarcada por circulações e por atravessamentos entre esferas de produção de saber. Evidencia, ainda, que a produção do saber histórico escolar se dá a partir de diferentes lugares enunciativos, o que nos amplia o entendimento acerca dos contornos de suas produções.

É na própria diversidade de suas trajetórias inscritas no *Lattes* que buscamos compreender as pesquisadoras. Buscaremos situar seus percursos em cenários individuais, sem perder de vista elementos que possam ser postos em relação, sobretudo aqueles que se relacionam às suas trajetórias formativas e profissionais e aos espaços de produção de saber dos quais circulam e se inscrevem.

Ao fazê-lo, buscamos trazer à tona seus vínculos com o campo do ensino de história, para, em um segundo momento, nos Capítulos 3 e 4, analisarmos, a partir de suas narrativas orais e de suas produções acadêmicas, as dinâmicas envolvidas na produção e na significação de seus saberes relacionados ao ensino de história, na relação com os anos iniciais.

CAPÍTULO 3

“A VIDA NÃO CABE NO LATTES”: PERCURSOS EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Iniciamos o presente capítulo com uma frase popularmente conhecida nas redes sociais: “A vida não cabe no Lattes”. Frase que foi se constituindo e ganhando sentido à medida em que me via envolvida com as narrativas de Selva, Ernesta e Sandra. A narrativa, que restitui o movimento da vida, não cabe no *Lattes*, universo da intencionalidade, da vida racionalizada, do feito acabado. Não cabe no *Lattes* a dinâmica da vida e seus paradoxos: o projeto e o acaso; os caminhos e os descaminhos; as redes, as alianças e as tensões; as possibilidades e as impossibilidades. Não cabe no *Lattes* o movimento de construção de uma trajetória, de ressignificar a vida e de restituir-lhe sentido. Não cabe no *Lattes* os movimentos e os paradoxos expressos na palavra dita, nos silêncios e nos gestos que se marcam pela narrativa.

A *pesquisa narrativa* foi caminho teórico-metodológico previamente desejado e desenhado, posto que ela se anunciava como abordagem privilegiada para compreender a construção do saber histórico escolar em suas dinâmicas e singularidades. Contudo, entre a intenção e o gesto, desafios de várias ordens se colocaram. O primeiro deles foi transitar do confortável domínio do registro escrito e inerte para o domínio do registro narrativo, flutuante, aberto e labiríntico. Um trânsito que buscou se fazer não enquanto movimento estanque, que parte de um lugar para o outro e ali fica, mas um trânsito que pudesse permitir o transbordamento entre o mundo da palavra e o mundo da escrita, abrindo-se à perspectiva de compreender as ressignificações que a narrativa dá à palavra escrita.

O segundo desafio foi captar a potência da linguagem narrativa não apenas pela palavra dita, mas pelo silêncio, pelo riso e pelo gesto, compreendendo esses códigos como expressões de uma subjetividade que revela o universal singular da *práxis* humana (FERRAROTI, 1983, p. 51 apud DELORY, 2012, p. 75). Como não perceber na singularidade dos movimentos repetitivos das mãos de Sandra, a universalidade do gesto das mãos de professora que enumera o raciocínio e a fala? Como não perceber a universalidade expressa no riso discreto de Selva diante de um *insight* produzido ao compartilhar um episódio particular de sua vida? Como não

ler esse gesto tão repentino e fugaz como uma forma de pensar partilhada no seio de uma socialização profissional dominada pelo pensamento cognitivo, que transborda o terreno da rememoração? Como não perceber a universalidade na reflexão silenciosa de Ernesta, expressa em suas mãos que se entrelaçam e que se apoiam nos lábios como se interrompessem e detivessem o fluxo da palavra? Como não olhar para esses gestos de interrupção da fala como um movimento de balanço de uma vida profissional em fechamento e não me remeter às fases do ciclo de vida profissional analisados por Huberman (1995)?

Códigos corporais que compõem a tecitura narrativa e que expressam um movimento ativo de individualização de uma história social coletiva constituída no seio de uma socialização profissional ligada à docência e à pesquisa no campo do ensino de história. Narrativas, que, na esteira de Delory (2012b), expressam uma atitude de “biografização”, uma hermenêutica prática em que o indivíduo constrói as formas e os sentidos de suas experiências no mundo histórico e social, relacionando-as consigo mesmos e os tomando como uma experiência própria, singular. Captar a linguagem narrativa expressa no gesto e na fala de Selva, Ernesta e Sandra enquanto produção de sentidos de si tornara-se outra ordem de desafios apresentados à pesquisa.

Relacionado a isto, outra ordem de desafios se colocou diante da tarefa de dar lugar à linguagem narrativa na pesquisa, no sentido de torná-la ferramenta de inteligibilidade para a compreensão das dinâmicas envolvidas na produção do saber histórico escolar. A opção pela pesquisa narrativa, centrada na abordagem biográfica, se pautou pelo princípio teórico de que a apreensão daquelas dinâmicas se daria pelo reconhecimento da potência dos processos de significação e de atribuição de sentido pelas narradoras aos saberes produzidos e mobilizados na tecitura de suas trajetórias.

O movimento de dar lugar à narrativa se colocou como imperativo desde a aproximação às narradoras até à interpretação das situações narradas. Na medida em que a singularidade do narrado se colocara como atitude privilegiada para a pesquisa, suas narrativas tornaram-se centrais naqueles encontros. O desafio se colocara na capacidade de transitar entre o domínio da técnica de pesquisa, permeada pela presença do roteiro e do gravador, como também pelo desejo do controle das situações narradas e a abertura ao inesperado.

A abertura ao inesperado colocara-se como princípio teórico de que a narrativa é ação de significação tecida no presente, o que envolvia a clareza quanto à importância de “seguir os atores e não ultrapassá-los” e de “deixar expandir de maneira mais aberta e ampla possível o espaço da fala e das formas de existência do narrador” (DELORY, 2012a, p. 528). Seguir os atores envolvia uma atitude de colocar-se na narrativa com autoria, o que pressupôs a disposição para a escuta, para o ouvir, verbos que indicam o acompanhar da caminhada do outro pelos labirintos da memória e, através desses mesmos labirintos, o acompanhar do reencontro do outro a novos lugares, a novos saberes.

Mas a abertura não se faz de forma unidirecional. É preciso que exista o narrador para que a linguagem ganhe vida. E a linguagem, na narrativa, ganha vida quando o outro se coloca na disposição de contar. Contar, também verbo de ação, envolve abrir-se, expor-se, dispor-se ao outro, marcar-se, apagar-se, perder-se e constituir-se. Ouvir e contar são ações que envolvem um acordo mútuo, uma disposição mútua ao outro. A capacidade de dispor-se e expor-se ao outro funda aquilo que Connely e Clandinin denominam de uma “unidade narrativa compartilhada” (CONNELY; CLANDININ, 1995, p. 18) que se tece numa relação colaborativa e de atenção mútua entre os atores. Por outro lado, o caminhar partilhado exigiu um vigiar constante contra o “fascínio do vivido”, como já salientara Verena Alberti (2004). A autora chama a atenção para a sensação que o ouvir contar um relato pode gerar, como se estivéssemos revivendo o passado. Vigiar-se contra o fascínio do vivido foi outra ordem de desafios que se colocou diante de uma pesquisa de cunho narrativo. Um desafio que envolvia a assunção de uma postura compreensiva daquelas produções subjetivas.

Como destacara Alberti (2004), compreender significa um trabalho interpretativo, que envolve a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro sabendo compreender as expressões de sua vivência (ALBERTI, 2004, p. 19). Compreender as expressões da vivência do outro envolve o entendimento do dito em sua condição enquanto processo de significação das experiências vividas. Não se trata, pois, de compreender a vivência, mas as significações que o outro, o narrador, atribui às suas vivências. Ao nos aproximarmos de Selva, Ernesta e Sandra, colocávamos na busca de compreender, através da mobilização de narrativas detidas às suas trajetórias profissionais, as dinâmicas e as significações atribuídas aos saberes históricos para os anos iniciais.

Significar as experiências vividas é atitude que se constrói no presente, é ação que se realiza ao contar. Verena Alberti chama essa construção de “relato de ação” (ALBERTI, 2004: 33), compreendendo a narrativa como ação específica que não se confunde com a restituição do passado. A narrativa coloca-se como uma ação desencadeada pelo narrador que, no presente, reconstrói o passado e dá sentido à sua existência. Nessa linha, a memória é ação, é acontecimento que emerge no presente da tecitura narrativa.

À dinâmica da produção narrativa, Delory atribui, também, o verbo “ação”. Em diálogo com Jean-Michel Baudoin (2010), a autora mobiliza o jogo de palavras – “A narrativa é ação” e “A narrativa não é a ação” (DELORY, 2012b, p. 82) – buscando pontuar a distância entre o vivido e o significado. A narrativa não é a ação, na medida em que ela não restitui as ações que evoca. Mas a narrativa é ação, na medida em que é atividade de linguagem, que se funda numa atitude hermenêutica desenvolvida pelo narrador a partir de sua própria ação realizada (DELORY, 2012b, p. 83).

A narrativa coloca-se, assim, no patamar de uma atividade de elaboração no presente e de transformação da experiência vivida. Enquanto atividade de linguagem que se ancora na experiência vivida, a construção narrativa envolve uma íntima relação com o tempo. Uma relação, que Paul Ricoeur denomina em sua clássica obra, *Tempo e narrativa* (1994), como uma “operação de configuração” (RICOEUR, 1994, p. 101). Trata-se de uma dinâmica pela qual o sujeito estabelece uma nova relação com o tempo da experiência vivida (o tempo prefigurado), anterior à narrativa. A linguagem, materializada pela narrativa, reconfiguraria a experiência temporal, atribuindo a ela novos sentidos e ordenamentos. Dessa forma, a narrativa envolveria uma ação de “subversão” do tempo vivido e de novos ordenamentos temporais.

A “subversão” do tempo envolve um processo de significação da ação (neste caso, entendida como a experiência vivida). A experiência vivida assume novos ordenamentos temporais e novos encadeamentos, em um processo de busca de significação. Nessa dinâmica de significação, “termos heterogêneos, como agentes, motivos e circunstâncias são tomadas como compatíveis e operam conjuntamente em totalidades temporais efetivas” (RICOEUR, 1994, p.100). A pluralidade de eventos vividos é organizada e transformada em uma história. Nesse sentido, a

tecitura de uma narrativa envolveria uma “síntese do heterogêneo”, numa busca de significado dos acontecimentos vividos.

Ricoeur ressalta duas dimensões temporais que entram em jogo na dinâmica da construção narrativa: a primeira delas, que seria cronológica e a segunda, que seria não cronológica. A dimensão cronológica envolveria uma atitude de tomar a história enquanto constituída por acontecimentos e episódios. Nessa direção, o tempo narrativo se constituiria a partir de uma representação linear. A segunda dimensão seria a tecitura da intriga, que envolveria a ação de extrair da sucessão de eventos uma configuração, uma totalidade significativa. Como uma espécie de reunião dos acontecimentos, esse seria o processo de transformação dos acontecimentos em uma história.

Essa é uma dinâmica observada na construção narrativa de Selva, Ernesta e Sandra. Ao narrarem suas trajetórias em torno de suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais, as narradoras elegem episódios e acontecimentos e os organizam, extraindo desses mesmos eventos explicações e significados de suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais.

Ao se colocarem diante da pergunta – como foram sendo estabelecidas suas relações com a produção de saberes históricos vinculados aos anos iniciais – as narradoras mobilizam a memória, buscando em “acontecimentos” e “episódios” (RICOEUR, 1994) vivenciados em seus processos de formação, os nexos e sentidos explicativos de suas relações com o saber. Como ressalta Josso (2010), trata-se de uma dinâmica de eleição e de organização de “fatos considerados formadores” (JOSSO, 2010, p. 70), os quais são evocados pelas narradoras enquanto acontecimentos significativos que explicam suas relações com o saber histórico na relação com os anos iniciais.

Ao localizar os “fatos formadores” evocados pelas narradoras, nos chamam a atenção os aspectos singulares e os aspectos comuns que atravessam suas “escolhas”. São comuns, na medida em que esses fatos se remetem a dois territórios que atravessam suas narrativas: a escola e a universidade. É, sobretudo, no espaço da escola e no espaço universitário que Selva, Ernesta e Sandra localizam seus processos de formação. Mas são, também, singulares na medida em que os “fatos formadores” referem-se a lugares muito particulares, vinculados às suas experiências vividas, como o Colégio Vocacional; o Colégio São Domingos; a Escola de Educação Básica da UFU; o Instituto de Educação Infanto-Juvenil; o

Programa de Pós-Graduação em História Econômica da USP; o Departamento de Educação da Unicamp; o Departamento de Educação da UFU; o Programa de Pós-Graduação em História Social da USP; o Departamento de Educação da Unioeste; o Departamento de História e o Departamento de Educação da UEL e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Esses “fatos formadores” vão se compondo na interseção entre lugar e atividade. Isso significa que os lugares evocados (a escola e a universidade) adquirem o estatuto de “fatos formadores” na medida em que se vinculam à atividade realizada pelas narradoras, que, nos três cenários discursivos, se relacionam ao ensino e à pesquisa. Quero dizer com isso que a escola e a universidade são evocadas por Selva, Ernesta e Sandra na medida em que se tornam lugares formativos onde elas teriam vivenciado experiências de professoras e de pesquisadoras, experiências estas que as teriam aproximado e as vinculado ao ensino de história na relação com os anos iniciais.

Nessa composição entre lugar e atividade, que é comum às narrativas de todas elas, as singularidades também se desenham. Se é possível dizer que a escola é evocada pelas narradoras como espaço no qual elas vivenciam a docência em ensino de história para os anos iniciais, ao mergulhar em suas narrativas, esta imagem se desdobra em muitas outras. A escola é lugar onde se realiza a docência nos anos iniciais, mas também é lugar onde se realiza a docência nos anos finais e no ensino médio; é lugar da docência em História, mas também é lugar da docência em Estudos Sociais, em Geografia e em Alfabetização; é lugar da relação com o “ensino de”, mas é também lugar da relação com a aprendizagem da criança; é lugar da experimentação da docência, mas é também lugar de experimentação da pesquisa; é lugar da pesquisa em ensino de história, mas é também lugar da pesquisa da aprendizagem da criança; é lugar de ensino, mas é também lugar de aprendizagem; é lugar de encontro, mas é também lugar de desencontro; é lugar de incômodos e é, também, lugar de descobertas.

No mesmo sentido, a universidade é espaço evocado por imagens que se constróem no transbordamento entre o universal e o singular. Lugar onde Selva, Ernesta e Sandra teriam se projetado como formadoras de professores em pedagogia e onde teriam estreitado suas relações com a pesquisa em ensino de história, a universidade é, também, evocada a partir de imagens singulares: lugar de encontro com a pesquisa em Ensino de História e também lugar de alargamento das

relações com o campo; lugar da docência na formação de professores dos anos iniciais, mas também lugar da docência na formação de professores de História; lugar da pesquisa, mas também lugar de ensino e de aprendizagem; lugar de afirmação e de legitimidade, mas também lugar de tensão e de exclusão; lugar de trânsito e de circulação, mas também lugar de impedimentos e de negações.

Nessa dinâmica de seleção de fatos considerados formadores, muitos sujeitos são evocados e nomeados. É na escola e na universidade que as narradoras encontram-se com professores, mestres inspiradores, pesquisadores, parceiros e amigos que são evocados como sujeitos formadores: Balzan, “meu coordenador do Ginásio Vocacional”; Elza, “uma professora muito respeitada”; Dulce, de quem “gosto muito”; Déa, “uma figura importante para mim na Unicamp”; Marcos Silva, “autor”, “professor” e “orientador”; Geny, “minha colega” e “uma pedagoga muito bem formada no Instituto de Educação em Belo Horizonte”; Joan Pagès, “que agora é um amigo, mas, também é uma pessoa com quem eu tenho dialogado muito sobre Ensino de História”; a “grande mestra”, Luíza Cavazotti Silva, apenas para citar alguns deles. Mestres, inspiradores e parceiros que assumem papel central ao apresentarem novos caminhos e possibilitar o caminhar de novas trilhas. Muitos deles eternizam-se para as narradoras através do agir, do pensar e do ser professora e pesquisadora.

No jogo das relações, as tensões também se apresentam. Nesses momentos, os sujeitos são destituídos de nome próprio e assumem denominações mais abrangentes e impessoais. Apresentam-se enquanto grupos, instituições e cargos profissionais, como: “os professores de História” e sua recusa em alterar os seus próprios textos para a linguagem infantil; a “academia”, e sua rejeição à pesquisa em ensino de história para a criança; a “briga paulista” no interior do campo.

Considerando a narrativa como ação de significação desencadeada no presente a partir da própria ação realizada pelo narrador (DELORY, 2012b), buscamos compreender a narrativa de suas trajetórias como “narrativas de formação” (SOUZA, 2006), compreendendo as dinâmicas de significação de suas trajetórias acadêmicas e profissionais como uma reflexão sobre os seus próprios percursos de vida, como uma metacognição (SOUZA, 2006, p. 24). Neste sentido, ao mobilizar suas narrativas a partir da evocação dos dois terrenos privilegiados – a escola e a universidade – Selva, Ernesta e Sandra refletem sobre suas próprias relações com o saber e sobre suas próprias identidades profissionais.

Neste capítulo, nos deteremos à compreensão da construção de suas narrativas acerca de suas trajetórias profissionais na escola, espaço-tempo a partir do qual Selva, Ernesta e Sandra localizam e significam seus vínculos originários com os saberes históricos e com os anos iniciais e os elos explicativos da constituição de suas identidades profissionais de professoras e pesquisadoras em ensino de história na relação com os anos iniciais.

3.1 “Eu nasci para ser professora”: a docência como projeto nas tramas narrativas de Selva Guimarães

Eu sou normalista. Fiz Curso Normal e isso me levou para o Magistério. Magistério era o meu caminho. Eu até escrevo no meu Memorial que eu não nasci professora, mas eu nasci para ser professora. O meu pai teve oito filhas. Ele teve onze filhos, sendo oito mulheres e ele se preocupava muito com futuro das filhas. Então, ele decidiu que todas nós faríamos o Curso Normal, porque daí nós poderíamos ensinar, ter uma profissão e ajudar na renda da futura família. Eu fiz, então, o Curso Normal e fui direto trabalhar com os anos iniciais. Claro que eu fazia o Curso Normal e pensava muito em parar. Já pensava louca pra entrar na Universidade e naquela época, nos anos 70, o Curso Normal era um mix de preparação para o vestibular e não era mais Curso Normal. Era Magistério. Passei no vestibular sem maiores problemas. Mas, então, quer dizer, eu não fui para o Magistério forçada pelo meu pai, porque eu gostei muito do Curso Normal. Muito. Eu gostei muito e eu sempre gostei de ensinar.

O relato acima inaugura a narrativa de Selva. Uma narrativa que se marca pela presença imperativa da docência em sua vida. As palavras, “Eu não nasci professora, mas eu nasci para ser professora” reforçam a marca da docência como predestinação. A frase “eu nasci para ser professora” revela uma constituição identitária de si atravessada por um processo histórico de feminização da docência. O desejo do pai, de que “todas as filhas fizessem o Curso Normal”, é exemplar de uma representação partilhada socialmente da imagem da mulher professora, sobretudo da professora normalista (LOURO, 2007, p. 81). Se a docência não é vocação, ela torna-se projeto. Projeto almejado inicialmente pelo pai, que “decidiu que todas nós faríamos o Curso Normal” e projeto construído por Selva, que não teria feito Magistério “forçada” pelo pai, porque, segundo a narradora: “eu gostei muito do Curso Normal. Muito. Eu gostei muito e eu sempre gostei de ensinar”.

“Eu gostei muito e eu sempre gostei de ensinar”... expressões que aludem ao êxito de um projeto almejado pelo pai e que marcam uma relação duradoura com a docência: “eu sempre gostei de ensinar”. Em sua trama discursiva, a docência se coloca como projeto construído ao longo de toda a sua trajetória, perpassando

desde sua atuação como “professora alfabetizadora” à sua “entrada no campo de formação de professores”, como relata:

Eu trabalhei nos anos iniciais durante - eu não vou me lembrar - uns dez anos. **Fui professora alfabetizadora** e a minha relação com história e geografia começou lá, porque me incomodava muito a perspectiva de que não era possível ensinar história e ensinar geografia sem antes alfabetizar os alunos. Eu já escrevi um pouco sobre isso. Então, eu falava “porque não alfabetizar ensinando história, geografia?”, porque eu já era aluna do curso de Estudos Sociais. Naquele tempo a gente entrava no curso de Estudos Sociais para depois ir pra História. Eu já era estudante de graduação e me incomodava muito isso. Eu comecei já na minha escola discutir essa questão da alfabetização. **Depois abandonei o ensino dos anos iniciais desde que eu comecei a ministrar aulas de história nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** e aí eu passei mais a discutir. Eu comecei a questionar muito a história que era ensinada nos livros didáticos e disso eu fiz o meu objeto de investigação. Então, “tem que investigar isso. Nós temos que discutir isso, investigar isso” e eu fui para o mestrado na Universidade de São Paulo com o objetivo de discutir isso: por que a história ensinada na Universidade é uma e na escola é outra. **Então, quando eu fiz concurso para cadeira do Magistério do Ensino Superior, quando abriu concurso para Metodologia do Ensino da História**, eu não tive dúvida e eu comecei a pensar mais detidamente o ensino dos anos iniciais - o que a gente chamava de séries iniciais. Como formar professores? Esse passou a ser o meu dilema: como formar professores para trabalhar, para formar esses alunos desde a educação infantil de uma perspectiva diferente [grifos meus].

Na composição de uma trajetória marcada pela relação com a docência, Selva vai tecendo uma trama que desvela a constituição do seu *ser professora*. Uma constituição que é projeto construído em sua vida profissional e que se reconfigura ao longo de sua trajetória (“fui professora alfabetizadora”; “comecei a ministrar aulas de história nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”; “fiz concurso para cadeira do Magistério do Ensino Superior”). Nessa costura do tecido narrativo permeado pela temporalidade, imagens da docência se multiplicam e se desdobram: a docência na escola e na universidade; a docência como atividade de ensino para a criança e como atividade de formação de futuros professores; a docência na relação com a pesquisa; a docência para a Pedagogia; a docência em alfabetização, a docência em ensino de história e geografia e a docência em ensino de história.

No espectro dessas múltiplas imagens de docência, a relação com o ensino de história e com os anos iniciais torna-se a linha que as costura, que as alinhava, que as unifica. Queremos dizer com isso que as experiências docentes são evocadas e significadas por Selva em função daquilo que elas deixam entrever quanto às suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Sua

relação “com história e geografia” teria começado “lá”, referindo-se à sua experiência como “professora alfabetizadora”. Selva teria continuado, quando “**Depois** [abandona] o ensino dos anos iniciais desde que [começa] a ministrar aulas de história nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e aí [passa] mais a discutir. [Começa] a questionar muito a história que era ensinada nos livros didáticos”. E continua, afirmando que, “**então**, quando eu fiz concurso para cadeira do Magistério do Ensino Superior, quando abriu concurso para Metodologia do Ensino da História, eu não tive dúvida e eu comecei a pensar mais detidamente o ensino dos anos iniciais” [grifos meus].

Como se pode observar, sua experiência docente como “professora alfabetizadora”, como professora “nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” e “no Ensino Superior” são fatos considerados formadores, na medida em que eles dão sentido à sua relação, hoje, com a produção do saber histórico escolar para os anos iniciais. Nessa construção discursiva, Selva joga com o tempo, traçando uma trajetória linear de sua relação com o ensino de história e com os anos iniciais. Episódios distantes no tempo e no espaço ora se encurtam, ora se anulam e vão se sucedendo e se unificando enquanto experiências encadeadas que conduzem para a explicação de sua relação, no presente, com a produção do saber histórico escolar para os anos iniciais.

As expressões grifadas acima, “Lá”, “Depois” e “Então”, encadeiam sua explicação em torno de sua relação com o ensino de história e os anos iniciais. Uma relação que tem como atividade profissional comum a docência. Portanto, é na escola, a partir de seu lugar de professora, que os elos com os anos iniciais e com o ensino de história se constituem. Ainda que a docência se realize num terreno comum, a escola, sua atividade se realiza a partir de diferentes lugares profissionais e de relações diversas com o saber escolar. Essa composição plural e dinâmica torna-se central na compreensão das relações que a narradora estabelece com o ensino de história e com os anos iniciais.

Na construção de sua narrativa em torno de sua trajetória, podemos perceber que o vínculo primário que Selva estabelece com o ensino de história e com os anos iniciais localiza-se na sua relação com os saberes disciplinares, relacionados à Alfabetização e aos Estudos Sociais. Selva costura essa relação a partir de duas dimensões que atravessam o seu percurso formativo: a sua prática profissional como professora alfabetizadora e a experiência formativa na graduação em Estudos

Sociais¹¹². O “incômodo” é a linha que costura sua prática docente enquanto professora alfabetizadora – que se incomodava com a “perspectiva de que não era possível ensinar história e ensinar geografia sem antes alfabetizar os alunos” – e sua formação em Estudos Sociais, formação esta que teria pavimentado esse “incômodo”. Em seu Memorial Acadêmico, Selva explora os “incômodos” originados de sua prática profissional, situando o alijamento da disciplina de Estudos Sociais no currículo escolar, em detrimento da “prioridade absoluta dada, por zelosas diretoras e supervisoras de ensino, ao processo de ensino e aprendizagem da Leitura e Escrita e de Matemática”.

Sua formação em Estudos Sociais parece estreitar sua relação com o saber histórico e geográfico, o que pavimentaria o “incômodo” gerado em sua prática pedagógica como professora formadora. Dessa forma, podemos perceber que é na confluência entre a prática docente nos anos iniciais e a formação em Estudos Sociais, que o ensino de história e geografia nos anos iniciais se conforma como questão para Selva. A pergunta, “Por que não alfabetizar ensinando história e geografia?” remete a uma questão que emerge no tempo e no espaço da docência na escola primária e da formação inicial em Estudos Sociais, mas que se coloca como questão atual para a narradora, que diz que “eu já escrevi um pouco sobre isso”. Ao mobilizar essa frase, a narradora refere-se a dois livros “sobre alfabetização”, ambos organizados por ela e publicados no ano de 2009: *Fazer e ensinar história: anos iniciais do ensino fundamental* (FONSECA, 2009a) e o “texto”, “É possível alfabetizar sem História? Ou... Como Ensinar História Alfabetizando”, apresentado no livro organizado pela autora, *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas* (FONSECA, 2009b).

Ao se referir às obras em sua narrativa, Selva “dá um salto” no tempo, estabelecendo uma linha de continuidade entre a questão nascida de uma experiência docente localizada da década de 1970 e as publicações realizadas no final dos anos 2000, produzidas já a partir de seu lugar de professora e pesquisadora no campo da formação de professores em história. Contudo, se é possível dizer que as continuidades se apresentam, os sentidos se ressignificam em função dos lugares profissionais que Selva ocupa. Produzidos em 2009, no contexto em que a autora já se encontrava inserida no universo da docência e da pesquisa na

¹¹² Selva realiza a Licenciatura Curta em Estudos Sociais na UFU entre os anos de 1979 e 1982. Nesse período, também atua como professora alfabetizadora.

formação de professores, tais obras sinalizam o reposicionamento da pergunta originária – “Por que não alfabetizar ensinando história e geografia?” –, que se (re) coloca, em 2009, a partir de um diálogo com o professor. Quero dizer com isso que, para Selva, o tema do ensino de história e geografia na relação com a alfabetização passa a assumir lugar e centralidade na reflexão sobre a formação do professor dos anos iniciais.

Publicado em 2009 e distribuído às escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Professor/2010¹¹³, o livro *Fazer e ensinar história: anos iniciais do ensino fundamental*, tem sua história de constituição atravessada pelo interesse do mercado editorial (“a editora um dia me ligou e falou: ‘Selva, vai ter um edital do governo que é para livros de formação de professores de 1ª a 4ª série’. Eu falei: Eu tenho vontade de fazer”); pelo desejo de Selva em “fazer” o livro (“Eu queria muito fazer aquele livro, porque eu tinha muito material, em transparência, aulas”), e pela política pública capitaneada pelo Ministério da Educação, voltada para o fornecimento de acervos ao professor dos anos iniciais¹¹⁴ (“Ele [o livro] só seria lançado se fosse aprovado no edital PNBE” e “ele foi enviado e foi avaliação às cegas. Ele foi aprovado e ele foi enviado para as escolas”).

O livro tem, ainda, sua história de constituição relacionada aos seus destinatários potenciais: os professores dos anos iniciais. A obra é uma defesa do ensino de história nos anos iniciais, como se observa no trecho que a introduz:

Talvez o maior de todos os objetivos deste livro seja chamar a atenção para um fato ainda não reconhecido por muitos: os professores e alunos nos primeiros anos de escolarização aprendem, ensinam, fazem história. O ensino e a aprendizagem de História não ocorrem somente a partir do 6º ano (5ª série), mas desde os primeiros tempos de vida da criança, nas etapas iniciais de socialização e alfabetização. Logo, merecem ser discutidos, analisados, enfim, estudados por todos os que se preparam para o desafio de educar as crianças. A História é uma disciplina essencialmente formativa! (FONSECA, 2009^a, p. 6).

¹¹³ O Programa Nacional Biblioteca da Escola é uma política pública criada no ano de 1997 pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado à distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras. Fonte: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Capturado em: 12/11/16.

¹¹⁴ Naquele contexto, a regra de funcionamento do Programa se orientava pela distribuição alternada das obras, sendo contemplada, a cada edição, uma etapa de escolarização. Naquela edição PNBE/2010 as obras foram destinados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estruturada a partir da eleição de temas variados, *Fazer e ensinar história* organiza-se por uma estratégia discursiva demarcada pelo diálogo com o professor. A começar pelas fontes que originam o livro: as “transparências”, as “aulas”, o “material que eu [Selva] tinha já feito com os alunos”. Os temas e a linguagem originadas da formação inicial de professores em pedagogia tornam-se, assim, matéria-prima de um livro destinado ao professor dos anos iniciais. A aproximação ao leitor se faz, ainda, pela listagem de “Sugestões” de recursos para o professor, como livros, *sites* e filmes. Chama a atenção, ainda, a estratégia discursiva de aproximação ao professor, realizada através da mobilização de sua “experiência pessoal” (FONSECA, 2009a, p. 85), particularmente de suas experiências “no exercício do magistério nos anos iniciais, nos cursos de formação de professores e na pesquisa sobre o ensino de História” (FONSECA, 2009a, p. 5).

Assim como ocorre em sua narrativa oral, na obra, Selva mobiliza suas experiências docentes, estruturando-as como eixo condutor e eixo explicativo para sua relação com o ensino de história e a alfabetização nos anos iniciais. Selva introduz o capítulo, “O ensino de história e o processo de alfabetização”, retomando o “início” de sua trajetória profissional e o “início” de seu incômodo:

Iniciei minha trajetória profissional na carreira docente em meados dos anos 1970, atuando como alfabetizadora em escolas públicas. Muito me incomodava e me provocava, naquele momento uma jovem dedicada (estudante e professora), a absoluta prioridade dada por zelosas diretoras e supervisoras de ensino ao processo de ensino e aprendizagem da Leitura, Escrita e Matemática. (FONSECA, 2009^a, p. 85-86).

Na continuidade desse trecho, a autora vai mesclando suas experiências pessoais com uma abordagem histórica da disciplina. Na sequência, continua seu diálogo com o leitor, destacando outra “experiência pessoal”, vinculada ao seu lugar de “professora universitária e pesquisadora na área de ensino de história”, como se vê no trecho abaixo:

A partir de meados dos anos 1980, iniciei minha atuação como professora universitária e pesquisadora na área de ensino de História, depois de percorrer o caminho das séries iniciais às séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a) e do ensino de 2^o grau, hoje ensino médio. Passei a formar professoras para os anos iniciais e pedagogas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (FONSECA, 2009^a, p. 88-89).

A partir dessa experiência de “professora universitária e pesquisadora na área de ensino de história”, Selva retoma sua relação com a alfabetização e o ensino de história.

No trabalho em equipe, com professoras e professores (na Universidade passei a conviver com professores do sexo masculino) de Metodologia da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e demais áreas e, ao acompanhar as alunas (futuras professoras) nas escolas, pesquisas e inúmeros cursos de formação continuada no Brasil, evidenciei, ao longo dos anos, que a questão é ainda presente nas representações e práticas de muitos educadores. De forma diversa, com argumentos diferentes, em algumas escolas educadores questionam se devem ou não ensinar História e Geografia antes de os alunos saberem ler e escrever (FONSECA, 2009^a, p. 89).

Também publicado em 2009, no livro *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas* (FONSECA, 2009b), o “texto” do qual Selva se refere – “É possível alfabetizar sem “História”? Ou...Como Ensinar História Alfabetizando” – tem como leitor potencial “os professores em processo de formação inicial ou continuada” (FONSECA, 2009b, 13). Organizado a partir da mesma estrutura discursiva apresentada em *Saber e Ensinar História*, o texto integra uma obra coletiva organizada por Selva, que contempla demais capítulos escritos por “professores da área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia” (FONSECA, 2009b, p.11) e por “professores e pesquisadores das diferentes áreas do ensino fundamental vinculados a instituições nacionais e internacionais do ensino superior” (FONSECA, 2009b, p.13). O livro se organiza a partir de uma proposta interdisciplinar e contempla as “sete áreas que compõem a estrutura curricular nacional do Ensino Fundamental” (FONSECA, 2009b, p.13), dentre elas a área de História. Os três textos que integram a seção de História¹¹⁵ são escritos por autores que integram a rede de Selva, como Joan Pagès Blanch¹¹⁶ e Eucídio Pimenta Arruda¹¹⁷.

¹¹⁵ Os textos apresentados naquela seção são: “Cambios y contiuidades: aprender la temporalidade histórica” (PAGÉS; FERNÁNDEZ, 2009b); “É possível alfabetizar em história? Ou...como ensinar história alfabetizando?” (FONSECA, 2009b); “Jogos digitais podem ensinar história?” (ARRUDA; SIMAN, 2009b).

¹¹⁶ Joan Pagès é professor pesquisador da Universidade Autônoma de Barcelona do campo da Didática das Ciências Sociais. O autor tem integrado, mais recentemente, a rede profissional de Selva, através de parcerias em projetos de pesquisas interinstitucionais.

¹¹⁷ Eucídio Pimenta Arruda era, naquele contexto, professor da Faculdade de Educação da UFU e, naquele momento, integrava as redes de pesquisa de Selva, como veremos adiante. Eucídio atua no campo da formação de professores em história e tem configurado uma agenda de pesquisa em ensino de história, detidas às temáticas da Educação, Tecnologia e Metodologia do Ensino de História.

O livro se propõe a mobilizar uma discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem aos professores e futuros professores dos anos iniciais, “[apresentando] reflexões sobre diversas experiências de ensino, [problematizando] conceitos, temas, metodologias e práticas de ensino nas áreas básicas do currículo nacional” (FONSECA, 2009b, p.13) a partir da “concepção de professores formadores, de diferentes campos/áreas das metodologias, didáticas e práticas de ensino” (FONSECA, 2009b, p.13). O texto de autoria de Selva, “É possível alfabetizar sem “História”? Ou...Como Ensinar História Alfabetizando”, insere-se nessa proposta mais ampla e reafirma a centralidade que Selva atribui ao ensino de história no processo de alfabetização, bem como a centralidade que a autora atribui ao tema na composição da reflexão dos professores em formação permanente. Nesse capítulo, Selva também recorre à sua experiência profissional na docência nos anos iniciais, nos anos finais e no ensino e na pesquisa na formação de professores em História para compor seu argumento.

Importa ressaltar que a mobilização de sua “experiência pessoal” (FONSECA, 2009b, p.85) em ambas as produções parece se colocar mais do que eixo explicativo de sua relação com o ensino de história e a alfabetização. Como ressaltamos acima, a evocação de suas experiências nesse cenário configura-se como estratégia de aproximação e de identificação ao leitor, estratégia que parece cara à Selva, como se observa em sua narrativa oral. Em seu relato, Selva aponta a importância do “diálogo com o professor” e se coloca como alguém que “sempre” estabelece esse diálogo, quando diz:

Eu escrevo muito para o professor (...). Eu dialogo muito com o professor. (...) Quando eu faço um texto eu penso no professor que está lendo, inclusive a minha dissertação de mestrado e a minha tese de doutorado. Eu sempre critiquei muito os textos que não dialogam com o professor. Claro, tem gente que não escreve para dialogar com o professor. Mas, se eu estou escrevendo sobre Ensino de História, eu tenho que dialogar com o professor. Então, eu procuro sempre pensar: “Será que vai entender? Será que vai ler? Será...?” Enfim, o que que é isso? Ponho as vezes fotografias de professores, de cursos em cima do computador para dialogar com alguém. A linguagem. Tem uma outra coisa também que é o seguinte: eu, nessas minhas andanças, nesses cursos eu escuto muito as demandas, os professores. Eu escuto muito os alunos, os professores e eu procuro... dialogar com eles.

Nesse sentido, podemos afirmar que, ao evocar as “experiências pessoais” no texto escrito, Selva está mobilizando uma estratégia discursiva de diálogo e de aproximação ao professor, uma estratégia que parece se configurar como um

princípio que atravessa o seu ofício – “se eu estou escrevendo sobre Ensino de História, eu tenho que dialogar com o professor”.

Se escrever para o professor é busca de aproximações, é também busca de legitimidade. Nesse sentido, se é possível dizer que a evocação de sua experiência docente na escola pode ser compreendida como operação de significação de sua relação, hoje, com o ensino de história e os anos iniciais, também é possível olhar para a mobilização dessas experiências como estratégia de legitimação profissional no universo dos anos iniciais. Esse jogo se coloca não apenas em suas obras, como é vislumbrado em sua inserção e circulação profissional. A narradora desvela essa relação de legitimação a partir de minha pergunta sobre sua inserção na Pedagogia, como se vê nos trechos abaixo:

Yara: Como foi a sua entrada e o seu caminho nesse campo da Pedagogia?

Selva: Foi um caminho que eu penso que ele foi lentamente. De uma forma lenta eu fui caminhando, me aproximando muito do pessoal da Pedagogia no tempo que eu era muito mais próxima dos pedagogos, dos educadores lá do que propriamente dos historiadores. Eu fui me inserindo como liderança na área de ensino. **Como eu tinha uma bagagem da escola de Educação Básica isso me autorizava, entre aspas, à certas coisas. Então, eu fui inclusive respeitada pelos meus colegas, que me respeitaram, que me respeitam muito, porque eu tinha essa bagagem anterior da escola.** Isso me ajudou muito, mas às vezes atrapalha também. Às vezes no jogo de relações até atrapalha, mas eu fui construindo esse caminho buscando respeitabilidade, buscando transitar, muita negociação [grifos meus].

Nesse sentido, *ser professora* dos anos iniciais não apenas explica sua relação com o ensino de história nos anos iniciais na formação de professores, como a aproxima e a autoriza a produzir saber histórico para os anos iniciais. Como afirma Delory (2012b), mais do que a organização da ação no tempo, a tecitura narrativa envolve a transformação das sequências de ação em sequências argumentativas, implicando uma posição enunciativa e avaliativa do narrador (DELORY, 2012b, p. 83). É o que faz Selva ao evocar sua experiência docente como professora alfabetizadora nos diversos contextos enunciativos analisados, como em sua narrativa oral, no seu Memorial Acadêmico e em suas obras.

A linha de continuidade que Selva estabelece em sua relação com os anos iniciais marca-se por um processo de ressignificação, que se localiza paralelamente ao seu deslocamento de lugar na docência como professora alfabetizadora para seu lugar de professora e pesquisadora no campo da formação de professores em

pedagogia. Uma ressignificação que tem a ver com o estreitamento de sua relação com o ensino de história, entendido tanto quanto saber escolar quanto como campo de pesquisa. A mudança de sentido da pergunta originária – “Por que não alfabetizar ensinando história e geografia?” – para a pergunta que passa a ser formulada a partir de sua experiência na formação de professores – “É possível alfabetizar sem História?” (FONSECA, 2009b, p. 244) – dá pistas dessa transformação, onde o ensino de história passa a assumir centralidade.

Na linha de continuidade de seu relato acerca de seus vínculos com a docência, Selva localiza sua relação com o ensino de história a partir de três eventos que se entrelaçam: sua experiência como professora de História no ensino fundamental e no ensino médio; sua formação inicial em Licenciatura Plena em História, e sua formação em pesquisa na pós-graduação em História Social pela USP. Sobre sua relação com o ensino de história na docência, Selva diz que:

Depois abandonei o ensino dos anos iniciais desde que eu comecei a ministrar aulas de história nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e aí eu passei mais a discutir. Eu comecei a questionar muito a história que era ensinada nos livros didáticos e disso eu fiz o meu objeto de investigação. Então, “tem que investigar isso. Nós temos que discutir isso, investigar isso” e eu fui para o mestrado na Universidade de São Paulo com o objetivo de discutir isso: por que a história ensinada na Universidade é uma e na escola é outra.

Na narrativa de Selva, novamente a experiência docente na escola – neste caso, como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – torna-se fato formador que se constitui como *gérmen* de sua relação com o ensino e a pesquisa em ensino de história. Nos entrelaçamentos de sua experiência docente, a formação acadêmica e a inserção na pesquisa em ensino de história se posicionam como fatos formadores significativos.

A graduação em Licenciatura Plena em História, vivenciada entre os anos de 1982 e 1985, torna-se fato formador que transborda uma experiência docente na escola marcada pelo “questionamento” quanto à história ensinada. Em seu Memorial Acadêmico, Selva se detém a relatar essa experiência. A narradora evoca um “momento singular” vivido na graduação, que teria sido marcado pelo encontro com Déa Fenelon, bem como pelo seu engajamento na mobilização e na luta “pela extinção do Curso de Estudos Sociais”. A esse respeito, Selva escreve que:

Os tempos iniciais do Curso de Licenciatura Curta foram de mobilização dos alunos e professores na luta pela extinção do Curso de Estudos Sociais, liderada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH, sob a presidência da Prof^a. Déa Ribeiro Fenelon. Em 1980, Déa Fenelon esteve na UFU. Foi um momento singular para os estudantes. Ouvimos com muita atenção e admiração a voz de uma historiadora competente, combatente, que muito nos motivou a lutar em defesa da História. Era o momento da campanha nacional contra o Parecer do Conselheiro Paulo Natanael, do então Conselho Federal de Educação, que propunha a transformação de todos os cursos de História e Geografia em um curso único de Estudos Sociais, com habilitações em História, Geografia, Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. Os alunos e professores da UFU se engajaram na campanha que foi vitoriosa, pois o proponente, pressionado pelos movimentos, acabou por retirar o projeto.

Ao mobilizar esse “momento singular” vivido pela presença de Déa Fenelon, Selva alude a dimensões outras que perpassaram a sua formação acadêmica e profissional e que se atravessam na composição de sua relação com o ensino de história. O contexto evocado pela narradora remete a processos históricos mais amplos, relacionados às disputas travadas pelos profissionais da educação em torno das políticas educacionais voltadas, sobretudo, aos processos de reestruturação do ensino dos então 1º, 2º e 3º graus. Nesse sentido, sua experiência vivida na Licenciatura Curta, que teria sido marcada pela “mobilização dos alunos e professores na luta pela extinção do Curso de Estudos Sociais”, é um dos desdobramentos de um processo maior que, inclusive, contorna os seus percursos formativos no Magistério, na Licenciatura Curta em Estudos Sociais, na Licenciatura Plena em História e na sua relação com o ensino de história na docência e na pesquisa.

Quero dizer com isso que a formação acadêmica e profissional de Selva se dá sob os imperativos das políticas legais relacionadas à reestruturação do ensino de 1º, 2º e 3º graus, particularmente da Lei 5540/68 (Reforma Universitária) e da Lei 5692/71 (a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus). Selva forma-se no “Magistério”, na década de 1970, sob o desenho da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, de 1971, que, dentre outras medidas, estabelecia a substituição da Escola Normal, que formava professores para atuar no ensino primário, para a Habilitação Específica em Magistério. Tal formação habilitaria o professor para o magistério nas primeiras séries do então 1º grau.

É nos contornos dessa formação, que podemos localizar sua prática docente como “professora alfabetizadora” e o lugar dos Estudos Sociais em sua formação. O

currículo da Habilitação Específica em Magistério é formado por uma estrutura disciplinar composta, dentre outras disciplinas, pelo conteúdo de Estudos Sociais, o qual congregaria algumas de suas disciplinas “favoritas”: História e Geografia. Como vimos anteriormente, os Estudos Sociais de sua formação para o Magistério é retomado em sua narrativa como saber disciplinar de referência em sua prática docente, quando a narradora localiza que “lá”, na experiência como “professora alfabetizadora”, teria estabelecido sua relação com a história e a geografia.

É, ainda, sobre os contornos da Lei da Reforma Universitária de 1968 que sua formação acadêmica e sua relação com os Estudos Sociais se desenham. Dentre as modificações apresentadas pela Reforma Universitária, destaco a fragmentação das Licenciaturas em Licenciatura Curta – que habilitava o professor polivalente para o magistério em História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil – e Licenciatura Plena, processo esse que afeta a formação da narradora. Selva formase em Licenciatura Curta em Estudos Sociais e, posteriormente, em Licenciatura Plena em História pela UFU.

Se é possível dizer que os imperativos legais em torno da reforma de ensino de 1º, 2º e 3º graus contornam a formação acadêmica e profissional de Selva, também é possível afirmar que a narradora constrói sua trajetória a partir das possibilidades e das brechas que esse mesmo terreno oferece. A esse respeito, localizamos a atuação de Selva através de sua inserção nas lutas coletivas travadas pelos movimentos sociais naquele contexto. Em seu Memorial Acadêmico e em sua narrativa oral, Selva significa essas experiências vividas entre os movimentos sociais e a universidade como experiência formativa que atravessa sua trajetória.

No que tange, particularmente ao contexto de formação no Magistério e à sua prática docente como “professora alfabetizadora”, Selva evoca uma virada de perspectiva, significada pela narradora como a vivência de “um processo de desalienação”. Assim, a narradora localiza um processo de formação política que teria se dado naquele mesmo terreno, marcado por uma formação da qual “não havia espaço para questionamentos, debates, discussões” e que reverberava em sua prática pedagógica como professora alfabetizadora.

Ao mobilizar reminiscências de sua prática pedagógica na escola, Selva evoca com força a sua relação com os movimentos sociais, como podemos observar no relato de seu memorial:

A efervescência dos movimentos sociais e das greves me seduzia e, ao mesmo tempo, me intrigava. Certo dia, quando iniciava a aula às sete horas da manhã, em uma turma de alfabetização de uma escola pública estadual, chegou, à porta da minha sala, uma colega professora, mais experiente, e me disse: “Estamos em greve, dispense seus alunos e vamos nos reunir na praça”. Aquele momento foi definitivo, um divisor na minha trajetória. Lembro-me do misto de medo, alegria e preocupação (responsabilidade) para com as crianças que ficariam sem aulas. A esperança venceu o medo, como disse, certa vez, Luiz Inácio Lula da Silva. Fui para a praça... que se tornou mais um espaço de aprendizagem, assim como, as ruas, o pátio da Igreja onde nos reuníamos, os sindicatos... Foi a primeira e uma das mais longas greves dos professores públicos de Minas Gerais. Obtivemos vários ganhos para a carreira docente e essa greve culminou com a fundação da União dos Trabalhadores da Educação – UTE. A militância passou a ocupar parte importante da minha vida nos anos seguintes.

É no bojo de sua inserção nos movimentos sociais que sua relação com os Estudos Sociais se desenha. A escolha pela Licenciatura Curta em Estudos Sociais e pela Licenciatura Plena em História, e não pela Pedagogia, (possibilidade posta, mas que não a seduzia) se dá pelo ímpeto gerado por seu envolvimento naqueles movimentos, como relata Selva em seu memorial:

Nesse processo de desvelar a realidade sócio, econômica e cultural do País, senti a necessidade de compreender melhor a história do Brasil. Daí, a opção pelo vestibular para Estudos Sociais, com a sequência História. Havia, naquela época, uma busca pelo curso de Pedagogia. (...) As vantagens me atraíam sim, mas não me seduziram.

Mas é, também, no terreno de uma formação realizada em Estudos Sociais, que Selva localiza outro tipo de luta, relacionada à mobilização pela extinção do Curso de Estudos Sociais. Essa experiência, que teria sido vivida pela narradora “[nos] tempos iniciais do Curso de Licenciatura Curta” e “liderada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH, sob a presidência da Prof^a. Déa Ribeiro Fenelon”, alude ao contexto de reformas no ensino, que se iniciam com a criação das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais a partir da Reforma Universitária de 1968 e desembocam, em 1980, com a proposição do Parecer de autoria do Conselheiro do CFE, Paulo Natanael de Souza, que propunha a transformação do curso de História e do curso de Geografia em um Curso Pleno de Estudos Sociais, com habilitações em História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. É no bojo desse contexto de reformas que a Anpuh “lidera” um movimento de resistência ao projeto, como também aos Estudos Sociais no 1º e 2º graus.

A evocação do “momento singular” vivido “em 1980”, quando Déa Fenelon “esteve na UFU” traz em cena um contexto demarcado pelo protagonismo das associações científicas, como a Anpuh e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), na luta contra as reformas de ensino, particularmente contra a implementação dos Estudos Sociais como Licenciatura Plena. No que se refere especialmente à Anpuh, seu envolvimento, que se dá a partir do Parecer de Paulo Natanael, pode ser compreendido a partir de alguns atravessamentos. De um lado, está relacionado às mudanças internas na Associação, que passa a incorporar – não sem disputas – professores da escola e alunos da pós-graduação como sócios participantes. Como ressalta Martins (2002), a distância da Associação frente à reforma anterior, que instituiu os Estudos Sociais como matéria escolar e como curso de Licenciatura Curta pode ter se relacionado, dentre outros motivos, à ausência de professores de 1º e 2º graus e pós-graduandos na associação, o que a tornava pouco sensível a enfrentar tal questão (MARTINS, 2002, p.121). Com a incorporação dos professores, o quadro se modificaria.

De outro lado, a participação da Anpuh tem a ver com o agravamento das reformas de ensino que, a partir do parecer de Paulo Natanael, passam a atingir frontalmente os campos de atuação dos profissionais de história. Assim, de uma posição de neutralidade frente às questões políticas e às reformas de ensino desencadeadas pela Reforma Universitária de 1968, a Anpuh passa a se envolver diretamente com as questões relacionadas à formação dos professores e se coloca na luta contra os Estudos Sociais (ZAMBONI; MESQUITA, 2008, p. 138).

Nesses processos, os sujeitos importam. E Déa Fenelon importa não apenas na evocação das reminiscências de um “momento singular” vivido por Selva, como para a literatura do campo, que alude o seu protagonismo nesse movimento de luta contra os Estudos Sociais e o seu lugar de fundadora dos debates sobre o ensino de história. Déa assume um protagonismo que se vincula ao seu lugar institucional de membro participante da Anpuh, envolvendo-se como uma das formuladoras da proposta de mudança do estatuto da Associação, no sentido de incorporar a entrada dos professores e dos pós-graduandos como sócios com direito a voz e voto. Nesse movimento, Déa assume um protagonismo coletivo, que se dava através de relações de tensões entre vozes profissionais que falavam de diferentes lugares: da história enquanto campo de produção científica e da história na sua relação com a formação de professores.

Déa também protagoniza a luta pela extinção dos Estudos Sociais e pela defesa da História em diversas frentes de atuação no âmbito da Anpuh. Participa ativamente da mobilização de manifestações no território nacional contra o Parecer que propunha a criação da Licenciatura Plena em História, ecoando em diversas instituições de ensino. O artigo de autoria de Raquel Glezer, “Os Estudos Sociais: um problema contínuo”, publicado pela *Revista de História da Anpuh* em 1982 (GLEZER, 1982), dá a dimensão dos efeitos desse processo de mobilização, que desembocou na publicação de diversas moções e cartas de repúdio publicadas por instituições de ensino e associações científicas e profissionais de diferentes regiões do território nacional que se colocaram contrárias ao referido Parecer. Dentre as manifestações de repúdio, figuram cartas publicadas pela UFU em 1980, momento em que Selva cursava a Licenciatura Curta em Estudos Sociais (nos “tempos iniciais do Curso de Licenciatura Curta”). Glezer localiza as seguintes manifestações daquela instituição: a carta do Conselho Departamental de Estudos Sociais, que vem acompanhada pela *Carta Aberta aos Professores e Alunos de História e Geografia e Estudos Sociais* e pela *Carta Aberta ao Povo, dos Alunos e Professores de História, Geografia e Sociologia* da UFU (GLEZER, 1982, p.136-142).

Nesse contexto de manifestações vivenciadas em diversas universidades brasileiras e capitaneadas pela Anpuh, Déa se engaja em outro movimento, relacionado ao trabalho de elaboração do diagnóstico dos cursos de História e de Estudos Sociais do país. Trata-se de uma encomenda da Secretaria de Educação Superior (Sesu/Mec)¹¹⁸, que surge em decorrência das manifestações contínuas das instituições de ensino e das associações científicas e profissionais. Para a execução dessa tarefa, é formado um grupo de consultores da área de história, dentre os quais figura Déa Fenelon, que participa na condição de Coordenadora do Grupo de Consultores e de presidente da Anpuh (ZAMBONI, MESQUITA, 2008, p. 145-146). É nesse contexto que Déa circula por diversas “Anpuhs” estaduais, estabelecendo contato com instituições de ensino superior para a composição daquela tarefa.

Anos após a execução daquele trabalho e a publicação do documento, Déa ressalta o resultado daquele momento de lutas. Em entrevista publicada por Ilka Miglio Mesquita (MESQUITA, 2008), Déa aponta como fruto daquele processo, o

¹¹⁸ O diagnóstico final é publicado em 1986: *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*. 1986. MEC/Sesu.

movimento gerado no sentido permitir que os cursos de História se avaliassem e se repensassem. A esse respeito, Déa afirma que:

Digamos que o fruto mais importante desse debate, dessa discussão, dessa luta, eu acho que foi o voltar-se para os cursos. Quer dizer, para justificar a nossa posição de ser contra estudos sociais, de chamar isso de uma formação curta de professor, nós tivemos que nos olhar também e olhar para dentro dos cursos de história. Eu acho que isso foi muito positivo, porque obrigou exatamente os cursos a se repensarem (ZAMBONI; MESQUITA, 2008, p. 149).

É o que podemos perceber no artigo publicado por Déa, “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” (FENELON, 1982) no contexto em que a autora realizava o trabalho encomendado pelo MEC. O artigo é fruto da conferência proferida durante o XI Simpósio da Anpuh, realizada em João Pessoa (PB) em 1981, na qual a autora apresentava um balanço parcial do diagnóstico dos cursos de História. Em sua conferência, publicada no referido artigo, mais do que compartilhar um diagnóstico dos cursos de História, Déa focaliza problemáticas relacionadas à formação do professor de História. O argumento da autora pauta-se pela indagação acerca do profissional que os cursos de História têm formado. Seu questionamento vai se compondo numa crítica à formação oferecida a esses profissionais e no apontamento de necessárias mudanças.

A autora introduz o texto defendendo a “responsabilidade social e política com o momento vivido”, o que exigiria o rompimento “com uma maneira tradicional de conceber [o] conhecimento, sua produção e transmissão” (FENELON, 1982, p.8). Déa localiza na academia e, particularmente no curso de História, essa “maneira tradicional” de conceber o conhecimento, que se assentaria numa lógica de “produção de conhecimento inteiramente dissociada da realidade social” (FENELON, 1982, p.8). Nessa direção, a autora faz a crítica ao historiador, que se julgaria distanciado do social, e ao conhecimento por ele produzido, que seria visto como “algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado” (FENELON, 1982, p.10). Interessante perceber, nessa crítica da autora, a reafirmação das tensões vividas internamente na Anpuh entre aqueles membros que defendiam a associação como espaço neutro, de produção de conhecimento científico; e aqueles, que assim como Déa, defendiam a legitimidade do lugar dos professores de história.

A partir dessas críticas, Déa pontua como consequências dessa “maneira tradicional” de conceber o conhecimento, uma formação de profissionais

“reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc” (FENELON, 1982, p.10). Nessa linha, pontua as consequências na conformação da disciplina História, que se limitaria a “reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da ‘memória nacional’, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis” (FENELON, 1982, p.10). A ausência da prática de pesquisa nos cursos de História também se apresenta no diagnóstico da autora e se coloca como um impedimento para que os alunos problematizem a realidade concreta que os rodeia. Uma ausência que traria como consequências a falta de compreensão de uma História viva, que permitiria aos alunos sua própria identificação social (FENELON, 1982, p.11). Ao contrário, o que estaria sendo afirmado, seria a formação de “reprodutores de uma ciência já pronta e acabada” (FENELON, 1982, p.11).

A autora vai mais além em seu diagnóstico sobre os saberes aprendidos pelos alunos na graduação e destaca “traços gerais que nos permitam detectar a concepção de História que estamos transmitindo aos nossos alunos da Universidade e que eles como futuros professores vão passar a seus alunos [refere-se ao eu coletivo, subentendido como os professores de história]” (FENELON, 1982, p.14). Alguns desses “traços gerais” detectados nos chamam a atenção, como, o predomínio do “conhecimento do episódio e do factual”, a dificuldade de estabelecer relações entre os fatos históricos para além da causa e consequência; a separação dos aspectos sociais dos econômicos e a sobrevalorização do fato político, “entendido como deflagrador do processo vivido”. A autora continua afirmando que:

Sendo o fato político o mais importante, cria-se em decorrência o personagem que a realizou, decidiu ou optou e daí se passa aos heróis, aos grandes vultos, como os reais personagens de História, vista também como uma sucessão linear e mecânica de acontecimentos e personagens (FENELON, 1982, p.14).

A partir do diagnóstico apresentado, Déa responde sua própria pergunta – “que tipo de História estamos transmitindo aos nossos alunos?” – com a seguinte resposta:

A que aparece nas respostas e nas concepções explicitadas no discurso de alunos e professores é uma acentuada visão da História, onde se destacam as figuras, os indivíduos, os acontecimentos de cunho político, as grandes

decisões de governantes, a partir dos quais se constrói uma visão da História, de exaltação do mais forte e do vencedor. Daí, é apenas um passo para a visão maniqueísta de vilão x herói, representando o mal e o bem (FENELON, 1982, p.14).

Na composição final do artigo, Déa movimenta-se para uma linha argumentativa em torno do apontamento de perspectivas de mudança, dentre as quais se situam a defesa da pesquisa e da produção, “desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino” (FENELON, 1982, p.19), o que implicaria o aprendizado da ciência, do fazer História, o que, por seu turno, significaria lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação. Nessa perspectiva de valorização da pesquisa, Déa caminha para o encerramento do seu texto apontando o necessário “contato direto com as fontes, a problematização do concreto, o necessário posicionamento no presente, a busca de compreensão crítica de nosso passado, sem falsos dilantismos ou simples prazer de erudição” (FENELON, 1982, p.19).

Optamos por sublinhar trechos apresentados no artigo, na medida em que eles evidenciam um movimento de “olhar para dentro dos cursos de história”, como pontua Déa em sua entrevista. Ao fazê-lo, a autora nomeia as limitações, assim como nomeia as mudanças necessárias na formação do professor de História, desenhando um linguajar próprio que irá permear as produções em torno do ensino de história na década de 1980. Em análise detida à conformação da produção do ensino de história em seu contexto inaugural (finais da década de 1970 até início da década de 1990), Jaime Cordeiro (2000) eleva o artigo de Déa como “texto fundador” dos debates sobre o ensino de história (CORDEIRO, 2000, p. 35), situando-o como texto que teria “fundamentado” um vocabulário específico para caracterizar o ensino de história combatido naquele contexto.

O uso corrente da expressão “ensino tradicional” nas produções posteriores relativas ao ensino de história é exemplar dessa relação. Ao localizar algumas das produções daquele contexto, Cordeiro pontua linhas argumentativas comuns em torno da descrição do “ensino de história tradicional”, que seria caracterizado como um ensino excessivamente preso ao livro didático, pautado em uma História puramente narrativa; por uma relação professor-aluno autoritária, na qual o aluno se situaria como mero receptor de um conhecimento pronto e acabado; e um ensino

demarcado pela preocupação excessiva com a memorização e pelo apego a uma visão factual, dentre outros (CORDEIRO, 2000).

A crítica à “maneira tradicional” de conceber o conhecimento dos cursos de História, que se caracterizaria por uma lógica de “produção de conhecimento inteiramente dissociada da realidade social” e, como consequência, por um conhecimento “passivo, despolitizado e sempre intelectualizado” (FENELON, 1982, p. 10), assume centralidade nos debates e nas produções do contexto. Apesar de suas particularidades, tais produções passam a compor um argumento comum em torno da crítica ao afastamento entre a universidade e a escola, alimentado por relações de poder dominadas pela hierarquia de saberes, onde a universidade seria vista como espaço de produção de conhecimento e a escola como simples espaço de vulgarização daquele conhecimento produzido.

À crítica ao instituído vai se desenhando linhas teóricas e práticas que marcarão o movimento de repensar o ensino de história. Assim, na contraposição dessa hierarquia consagrada de saberes-poderes, vai se desenhando um vocabulário em torno da defesa da aproximação entre a universidade e a escola. Tal aproximação se constrói em muitas direções: na composição de uma produção que localiza a escola como espaço de pesquisa e em ações entre universidade e escola, dentre as quais podemos localizar a realização de eventos e as publicações acadêmicas que contam com a participação de professores de 1º, 2º e 3º graus¹¹⁹.

A obra, *Repensando a história* (SILVA, 1984), da qual Selva menciona em sua narrativa como livro que a teria “marcado”, é representativa desse momento de construção de um vocabulário comum. Publicada em 1984 e organizada por Marcos Silva, a obra integra artigos variados, que, à exceção de dois textos voltados a uma discussão de cunho historiográfico¹²⁰, têm em comum a reflexão sobre o ensino de história no 1º e 2º graus. Escrito por “professores de História do 1º, 2º e 3º graus” (SILVA, 1984:9) o livro se constrói por uma estrutura argumentativa pautada pela

¹¹⁹ Optamos por utilizar os termos mobilizados naquele contexto.

¹²⁰ Refiro-me ao artigo “O uno e o múltiplo”, de autoria de Kazumi Munakata, e o artigo “Reflexões sobre o procedimento histórico”, de autoria de Adalberto Marson, ambos localizados na seção “Balanços, perspectivas”. Ainda que os artigos não tenham como objeto de discussão o ensino de história – no primeiro caso, relacionado à problematização do fato histórico e, no segundo caso, à discussão do procedimento histórico – eles tocam em temas que atravessam as propostas de renovação do ensino de história, como a crítica ao fato histórico como eixo explicativo da história ensinada e a defesa da prática investigativa no ensino de história, o que esbarra numa reflexão acerca do fazer histórico. Além disso, as duas produções sinalizam para o afinamento das propostas de renovação do ensino de história às transformações vividas nos domínios História e da historiografia.

crítica ao ensino de história então vigente e pelo apontamento de perspectivas “inovadoras”. Tal estrutura se concretiza pela divisão da obra em duas seções – “Balanços, perspectivas e Experiências”.

Ao longo da obra, é possível perceber a construção e o afinamento de um linguajar em torno da crítica ao ensino de história, que se localiza a partir de alguns pilares argumentativos, como: o domínio de uma hierarquia instituída entre a História e o ensino de história, a partir da dicotomia produção/ reprodução de conhecimento; a posição do professor de História do 1º e 2º graus como difusor de conhecimento e dos alunos como receptores passivos daquele conhecimento produzido na universidade; a exclusão do vivido no ensino de história; o privilégio de narrações rigorosamente cronológicas; a ausência de uma postura interpretativa frente ao conhecimento ensinado; a concepção do processo histórico como dado e a crítica ao livro didático, vislumbrado como reproduzidor e veiculador de temas que se tornam fatos históricos e simplificador do conhecimento, que se tornaria unitário.

Introduzida por tais análises críticas, apresentadas na seção “Balanços, perspectivas”, a obra propõe, na sequência, a apresentar “ricas possibilidades” oriundas de “suas [dos autores] experiências em sala de aula” (SILVA, 1984, p. 9). Na seção “Experiências”, podemos vislumbrar tais proposições. Apesar das particularidades das práticas pedagógicas evocadas, elas se afinam pela autoria – todos os artigos dessa seção são escritos por professores de História do 1º e 2º graus – e pelos temas eleitos, os quais dialogam com as propostas de renovação do ensino de história, dentre as quais se destacam: o ensino de história por tema; o trabalho de campo, que engloba o estudo do meio e o exercício da pesquisa e o método retrospectivo.

Esse linguajar atravessa a narrativa de Selva, particularmente quando a narradora localiza, na graduação em História, o seu contato com o livro *Repensando a história*. Um livro que a teria “marcado” e que a teria instigado “a pesquisar acerca do ensino e aprendizagem de História”. A pesquisa assume duplo lugar na narrativa de Selva, remetendo-se tanto à construção de um objeto de investigação perseguido durante o mestrado, como à sua prática docente na escola.

A minha iniciação à pesquisa se deu no Curso de Licenciatura Plena em História e foi uma motivação para repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, tentávamos (nós – eu e outros colegas de turma) articular práticas de pesquisa nos dois espaços formativos: a sala de aula da escola fundamental e do curso de Licenciatura. Lembro-me que, nesse sentido,

uma de nossas iniciativas foi a produção de textos, alternativos ou complementares aos dos livros didáticos.

No que se refere ao seu movimento de “repensar a prática pedagógica”, Selva evoca experiências relacionadas ao seu “fazer na sala de aula” do ensino fundamental e médio. Ao mobilizar suas práticas docentes, é possível localizar seu afinamento àquele linguajar, como se pode observar nos trechos selecionados abaixo.

Mobilizava os alunos para **incorporar outras fontes e linguagens complementares aos textos dos livros didáticos, com o objetivo de diversificar e ampliar a compreensão histórica.** (...) Meu desafio, na sala de aula, era **não ser uma professora reprodutora de conhecimentos históricos.** Nesse sentido, criava estratégias diferentes para que os alunos pudessem **questionar o conhecimento, as diversas versões históricas.** Recordo-me que uma das experiências exitosas era estudar um determinado tema, utilizando-se de vários livros didáticos disponíveis na escola. (...) Aproveitava esses livros para **tratar um tema sob diferentes interpretações.** Organizava atividades em que cada grupo investigava o mesmo assunto em um livro diferente e, no final, fazíamos “painéis integrados” onde todos apresentavam como os autores focalizavam o tema, o ponto de vista, as interpretações. Desse modo, tirava proveito dos escassos recursos disponíveis nas escolas para promover debates e discussões em salas de aula. (...) Nas aulas de História com esses alunos, nas condições ofertadas pela escola, dei continuidade a experiências anteriores e as aprofundei, desenvolvendo o trabalho pedagógico **por meio de projetos.** Foi um desafio, uma tentativa de **reconciliação da história vivida com a história/conhecimento,** a partir de uma **relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes,** num movimento dialético. Isso favoreceu o **rompimento com os maniqueísmos** tão comuns nas aulas de História (bom/mau, vencido/vencedor), **com a fragmentação, com o mecanicismo, a linearidade, evitando cair nas armadilhas do anacronismo** tão recorrentes. Os projetos provocaram a busca, **o contato e o diálogo com fontes diversas, outra relação com o livro didático,** democratizando a crítica à História, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica [grifos meus].

Alguns dos trechos grifados acima salientam os vínculos da narradora com um vocabulário presente no referido artigo de Déa (FENELON, 1982) e compartilhado entre as produções e os debates produzidos naquele contexto em torno da crítica ao ensino de história: o “desafio” de “não ser uma professora reprodutora de conhecimentos históricos”; o “rompimento com os maniqueísmos tão comuns nas aulas de História (bom/mau, vencido/vencedor), com a fragmentação, com o mecanicismo, a linearidade”.

O mesmo linguajar que passa a se configurar como conhecimento de referência em sua prática docente no ensino fundamental e médio, torna-se

fundamento na construção de seu “objeto de investigação”, que é apresentado “ao Mestrado em História Social da Universidade de São Paulo”, como veremos mais à frente. Importa destacar, por ora, que o ensino de história, se constitui enquanto saber ensinável e terreno de pesquisa na trajetória de Selva nos atravessamentos entre a militância política, a formação acadêmica e o exercício da docência. Nessa composição, Selva localiza as bases de sua relação com o ensino de história no campo da pesquisa e da formação de professores no ensino superior.

De tudo o que foi dito, fica a compreensão de que Selva localiza a constituição de seu eu professora e pesquisadora em ensino de história na relação com os anos iniciais a partir de um projeto construído numa íntima relação com o exercício do magistério. É a docência que a aproxima dos anos iniciais e do ensino de história; é a docência que a fortalece na relação com os anos iniciais e com o ensino de história; é a docência que ressignifica sua relação com os anos iniciais e com o ensino de história e, sobretudo, é a docência que a vincula, a identifica e a legitima como professora formadora e pesquisadora em ensino de história na relação com os anos iniciais.

Ainda que o lugar no qual a narrativa de Selva se ancora – o seu presente de formadora de professores e pesquisadora do ensino de história –, se constitua discursivamente a partir de uma imagem encadeada de eventos e de fatos formadores, é possível localizar, nesse mesmo terreno discursivo, atravessamentos múltiplos, que revelam as minúcias que perpassam a construção de uma imagem de docência como projeto. Saberes, sujeitos, imperativos, ação, possibilidades e vontades compõem os fios da construção de uma trama narrativa em torno do *ser professora* e, sobretudo, em torno do ser produtora de saberes históricos escolares para os anos iniciais.

3.2 “Nunca pensei em ser professora”: a docência como aprendizado nas tramas narrativas de Ernesta Zamboni

Eu fiz Curso Normal, mas eu nunca quis fazê-lo. Nunca pensei em ser professora, nunca quis. Fiz o magistério por contingências do momento. O problema é o seguinte: eu nunca quis ser professora. Nunca. Era a última coisa da minha vida que eu queria ser. Eu fui fazer Normal em parte porque eu fui uma criança muito fraca e que exigia muitos cuidados. Mas, em decorrência de [uma] febre, eu tive um problema oftalmológico. Precisava ter muito cuidado, principalmente com os meus olhos. Então, pra mim seria assim: eu estudaria em uma escola mais fraca, do que os meus irmãos.

Mas, na medida em que eu fui crescendo, tive condições de me defender e ficar mais independente em relação à minha família.

O relato que introduz a seção traz a força narrativa de Ernesta em torno de sua relação com a docência. Uma relação que se principia como alternativa e como projeto não desejado. Os trechos “eu era uma criança muito fraca” e “precisava de muito cuidado” vão conformando a construção de um projeto de docência que se constitui diante daquilo que seria uma limitação: a sua fragilidade física. A conformação de uma imagem de criança “fraca”, que sempre requereu “cuidados” se estende para sua relação com o universo da escolarização: Ernesta estuda em “uma escola mais fraca” do que dos seus irmãos e tem como caminho profissional possível o Magistério.

Ainda que resguardadas as particularidades em relação à narrativa que Selva constrói em torno da construção da docência como projeto almejado pelo pai, estamos também diante de um contexto narrativo em que a representação feminina de docência assume centralidade. Uma representação, que nesse caso, se associa explicitamente à imagem da mulher professora frágil. Ainda que constituída no seio familiar, sua narrativa nos remete a uma histórica representação social do magistério, na qual atributos como fragilidade, sentimento maternal e vocação comporiam um processo de feminização da docência¹²¹.

A docência enquanto possibilidade vislumbrada pela família diante daquilo que seriam suas “limitações físicas” é a mesma docência negada por Ernesta, que, parafraseando sua narrativa, “nunca pensou em ser professora e nunca quis”. Projeto negado no início de sua trajetória acadêmica e profissional, a docência reaparece ao longo de sua narrativa, desdobrando-se em sentidos variados. Entre imagens de docência negada, surgem imagens de docência descoberta e de docência ressignificada. Nesse jogo de imagens, Ernesta vai compondo uma trama narrativa demarcada pela relação com o ensino de história e com os anos iniciais. Contudo, diferentemente de Selva, cuja trajetória narrada se coloca em linha reta, a construção narrativa de Ernesta marca-se pela descontinuidade. Em sua narrativa, não há caminho único para a docência, como também não há docência única. Há docências, que se constituem a partir de múltiplos caminhos evocados. É nesse

¹²¹ A literatura do campo educacional muito tem avançado nas reflexões em torno da feminização do magistério. Dentre as produções, destacamos: CATANI et al, 2003; LOURO, 2007; 2014.

terreno labiríntico que a narradora se movimenta e significa a constituição de seu eu professora e pesquisadora em ensino de história na relação com os anos iniciais.

A docência é evocada tanto na relação com suas experiências na formação profissional e acadêmica, quanto em sua relação com a prática profissional vinculada à escola. Ao trazer à tona esses dois universos, Ernesta vai compondo uma narrativa de negação e de afirmação da docência. No que se refere às suas experiências no plano da formação profissional e acadêmica, a narradora evoca a princípio, dois fatos formadores: o Curso Normal e a graduação em História. Assim como “fazer Curso Normal” não tenha a aproximado da docência, a escolha pelo curso de História¹²² também se desvincula dessa relação. Ernesta diz no seguinte relato:

Ernesta: Quando prestei o vestibular eu entrei na Universidade. Prestei vestibular e entrei em História. Eu não sabia muito qual curso eu queria fazer, então eu fui fazer História.

Yara: E por que você escolheu História?

Ernesta: Eu não sabia bem o que queria. Alguém que me sugeriu que fizesse Serviço Social, não é? Ser assistente social e depois eu me lembro que meu pai falava assim: “Faz História, História é bonito, porque História é isso...”. Sabe aquela coisa toda? Então eu acabei fazendo.

Interessante notar que, novamente, o perfil de uma profissão dita “feminina” se coloca diante das possibilidades de escolha profissional de Ernesta, como revela a frase, “Alguém me sugeriu que fizesse Serviço Social”, uma profissão cuja história se marca, também, pela composição feminina¹²³. Embora sua narrativa sobre a escolha pelo curso de História tenha se dado diante de uma dúvida sobre “qual curso fazer”, o mesmo curso a conduz ao magistério. Ernesta afirma que:

Quando eu terminei o curso de História eu fui trabalhar em um colégio - a primeira escola. Eu trabalhava em umas escolas em São Paulo. Depois eu fui trabalhar em uma das Escolas Vocacionais.

A partir daí, Ernesta passa a compor uma narrativa em torno de sua relação com a docência, através de relatos permeados por encontros e desencontros, caminhos e descaminhos. Nessa dinâmica, Ernesta vai localizando sua relação com o ensino de história e com os anos iniciais na escola. A narradora evoca três lugares

¹²² Ernesta realiza a graduação em História pela PUC/Campinas entre os anos de 1959 e 1961.

¹²³ Sobre o tema, ver: IAMAMOTO; CARVALHO, 1982.

onde sua experiência docente na escola teria se realizado: em “umas escolas em São Paulo”, no Colégio Vocacional e no Colégio São Domingos. Contudo, diferentemente de Selva, a construção dos vínculos com a docência não se estabelece de maneira linear. Ainda que a docência em História se configure em sua trajetória desde a conclusão de sua graduação, tais experiências não a conduzem, necessariamente, ao encontro da docência como projeto almejado. Os lugares citados por Ernesta reforçam a construção de uma intriga composta por uma relação com a educação, com o ensino de história e com os anos iniciais demarcada pelas idas e vindas, por avanços e recuos.

Nessa trama discursiva, é curioso perceber os lugares formadores eleitos pela narradora. Ernesta não nomeia as “escolas em São Paulo”, tampouco se dedica a narrar sobre suas experiências nessas instituições. Nesse momento, Ernesta joga com o tempo, estabelecendo uma “lacuna temporal” (CONNELY; CLANDININ: 1995, 33) entre o tempo vivido nas “escolas em São Paulo” e o tempo vivido no Colégio Vocacional. Em sua narrativa, os fatos considerados formadores são o Colégio Vocacional e o Colégio São Domingos. As duas instituições tornam-se lugares formadores que são significados mais do que terreno de ensino. Esses lugares configuram-se como espaços de aprendizagem. No Vocacional, Ernesta “aprende sobre educação” e, no Colégio São Domingos, a narradora “aprende a ensinar história”.

Ao se remeter à experiência docente no Colégio Vocacional, Ernesta parece pausar o fluxo do tempo narrado. A narradora detém-se aos detalhes e às minúcias, reconstruindo cenários, atividades realizadas, rotinas vividas, pessoas e relações constituídas. O cenário onde sua narrativa se passa é o Colégio Vocacional de Batatais, escola em que atuou como professora de História, da área de Estudos Sociais, “entre os anos de 1964 e 1969”. O “Vocacional”, instituição da qual Ernesta alude, integra uma experiência paulista mais ampla relacionada à criação do Ensino Vocacional, o qual perdura por oito anos (entre 1961 e 1969) e que tem sua história encerrada “pela política educacional da ditadura”, como afirma Ernesta.

A experiência de criação do Ensino Vocacional está atrelada a um contexto de experimentações educativas, que se constituem num terreno marcado por intensas mudanças no plano do pensamento e da ação política. Essas mudanças desembocam no surgimento de ideias renovadoras no campo pedagógico e dão origem aos movimentos políticos, culturais e educacionais nos anos 60, como o

Movimento de Educação de Base, os Centros Populares de Cultura e outros (SAVIANI, 2013, p. 336). O Ensino Vocacional insere-se nesse movimento mais amplo, inspirando-se no “espírito da época”, marcada pelo ideal iluminista que objetivava transformar o mundo por meio da educação e da cultura (TAMBERLINI, 2005, p.30).

A ideia de transformação estava associada a uma nova concepção de homem e de cultura, constituída sob forte inspiração das matrizes de pensamento fenomenológica e do materialismo histórico, que vão desembocar numa visão antropológica de homem e de cultura em seu sentido integral (ROVAI, 2005, p. 18). Essas matrizes demarcam reflexões no campo da educação, que passam a abordar o fenômeno educativo em sua globalidade, concebendo uma educação integral para um homem concretamente situado.

O surgimento do Ensino Vocacional está atrelado a esse “espírito de mudança”, concretizando-se como experiência pedagógica que se afirma como inovadora, centrada no homem concreto e na formação integral do educando. É a essa “experiência pedagógica inovadora” que Ernesta se detém ao evocar sua experiência no Colégio Vocacional de Batatais. Sua narrativa é pautada pela tônica à inovação do Colégio, que se apresenta na pontuação de sua diferença em relação às “outras escolas” e na ênfase aos seus “princípios filosóficos”.

Na contraposição entre o Colégio Vocacional e as “outras escolas”, Ernesta vai pontuando aquilo que seria o diferencial da instituição. Ao relatar o seu ingresso, essa relação se apresenta, como se vê no seguinte relato:

Ernesta: Eu me interessei [pelo Colégio Vocacional] porque era um curso, **uma escola nova**. Eu falei: “escola nova. **Não vou ficar nessas escolinhas não**. Vou ver o que tem”. Do meu lado eu tive uma curiosidade e tinham duas vantagens: existia uma escola em Batatais [grifos meus].

Yara: Que é onde você morava.

Ernesta: Onde os meus pais moravam. Então, eu voltei para Batatais. Eu saí de São Paulo e voltei para lá para poder trabalhar no Vocacional

Interessante perceber que o interesse pelo Vocacional se pauta por questões familiares, mas é, sobretudo, a novidade que teria marcado sua vontade de ingressar no Vocacional. O interesse pelo novo se faz na oposição pelo desinteresse em “ficar nessas escolinhas”. A novidade marca seu relato sobre o Vocacional em outros momentos, sendo retomada, a partir de contrapontos a um modelo de escola

da qual a narradora se distancia discursivamente. Ao narrar sobre as práticas pedagógicas, Ernesta ressalta essa diferença, como se vê no relato abaixo:

O diálogo entre o orientador pedagógico e orientador educacional era presente e o diálogo entre esses profissionais conosco, professores, também era frequente. Você tinha um trabalho bem integrado. Uma rede de relações. Isso foi dado pelos fundamentos teóricos da proposta educacional.

Yara: Que tinham um desenho próprio.

Ernesta: Que tinham um desenho muito próprio. Muito, **que você não observava em outras escolas. Não existia caso de aluno ser suspenso. Não se chegava a esse ponto.** Não estou dizendo que eles eram santinhos, mas, não se chegava a isso [grifos meus].

Sentido similar é atribuído em sua narrativa acerca da composição do quadro docente da escola:

Eles também **não estavam tão presos a professores que tivessem feito a licenciatura.** Nós tínhamos um professor que era um artista: o Vaccarini. Ele teve obras, teve trabalhos nas Bienais. Aquele quadro ali [referindo-se a um quadro na parede de sua sala] que é de um artista muito famoso em São Paulo hoje, ele também era professor do Oswaldo Aranha. Existia também o Jorge, um professor de família de Barretos, família tradicional de fazendeiros. Era um homem muito culto, muito preparado. Ele era autor de peças teatrais. Diretor de teatro. Então, ele também foi professor dos alunos. Então, os professores dos alunos eles eram muito bem selecionados, muito bem escolhidos [grifos meus].

Ernesta continua ressaltando o diferencial do colégio ao relatar sobre o currículo da instituição:

O currículo do Vocacional também era especial. Tinha teatro, tinha música. Por exemplo, no caso de Batatais, tinham práticas agrícolas. Quer dizer, os alunos tinham que aprender a trabalhar no campo. Você tinha alunos que eram fazendeiros, os pais eram fazendeiros muito ricos, que os filhos jamais iam pegar na enxada, mas, eles tinham que pegar na enxada. **Não havia essa diferença social. Essas questões não estavam presentes** [grifos meus].

Como se vê, Ernesta vai pontuando uma imagem inovadora do colégio a partir da demarcação e da diferença em relação às práticas escolares instituídas. A imagem de instituição inovadora e diferencial se reforça pela alusão aos “fundamentos filosóficos” do colégio. São eles que precedem sua narrativa sobre o currículo e sobre as práticas escolares e, sobretudo, são esses fundamentos que se tornam matrizes de sua aprendizagem “em Educação”. Ernesta evoca práticas

educativas, buscando reforçar suas relações com os “princípios filosóficos” da instituição, como faz ao narrar sobre as práticas de avaliação da instituição:

Todos esses fundamentos eram importantes. Também nos davam uma orientação, dentro dessa filosofia, na avaliação dos alunos. Nós, todos os professores, tínhamos uma avaliação dos alunos. Uma avaliação que se chamava “FOA”, uma ficha de avaliação dos alunos. Nessa ficha de avaliação a gente observava o aluno, como ele respondia às questões, que tipo de dificuldades apareciam, o que eles tinham facilidade [grifos meus].

Sentido similar pode ser observado quando a narradora relata sobre a organização e a rotina de trabalho entre os profissionais da escola:

Tinha a direção administrativa da escola, tinha o orientador pedagógico, que trabalhava diretamente com os professores e tinha o orientador educacional, que trabalhava diretamente com os alunos. O diálogo entre o orientador pedagógico e orientador educacional era presente e o diálogo entre esses profissionais conosco, professores, também era frequente. Você tinha um trabalho bem integrado. Uma rede de relações. **Isso foi dado pelos fundamentos teóricos da proposta educacional** [grifos meus].

O mesmo se faz ao evocar suas práticas pedagógicas, especialmente aquelas vinculadas ao Estudo do Meio. Nesse momento, a tônica de Ernesta recai mais sobre os princípios educativos que perpassavam aquela experiência do que sobre os significados teóricos e metodológicos daquela proposta. A esse respeito, Ernesta diz que:

Quando a gente fazia viagens do Estudo do Meio... foi feito no Vocacional. Os primeiros foram feitos no Vocacional. Os alunos que não tinham poder aquisitivo para pagar o valor, aqueles que podiam, era cobrado um valor um pouquinho mais para ter dinheiro para levar os outros. Era uma postura que se tinha necessidade de fazer, senão você não podia levar. Todos comiam a mesma comida, todos dormiam do mesmo jeito. Não tinha diferença nenhuma. Então, naquele momento eram todos exatamente iguais. Não se tinha essa diferença e isso eu fui aprendendo.

Como se pode notar, a tônica de sua narrativa recai mais sobre sua aprendizagem em torno das relações instituídas no Vocacional do que da aprendizagem profissional ligada ao exercício da docência. Ao evocar práticas vinculadas ao ofício da docência, são as relações – que também se respaldariam nos fundamentos sociais da instituição – que assumem centralidade. Práticas, como a avaliação dos alunos, as reuniões pedagógicas realizadas entre os coordenadores

e os professores, bem como as relações de trabalho entre o orientador pedagógico e o orientador educacional, são evocadas na narrativa de Ernesta e significadas a partir do seu afinamento aos “princípios” ou aos “fundamentos teóricos da proposta educacional” da instituição.

Os “fundamentos filosóficos” do Vocacional são apontados como o diferencial de sua formação. São eles que dão sentido à sua fala: “No Vocacional eu aprendi, em termos de Educação, uma coisa mais global. Eu via muito mais os fundamentos filosóficos, educacionais”. A frase é muito contundente quanto ao significado que a narradora atribui àquela experiência, a qual é vislumbrada enquanto espaço-tempo de aprendizado. Nesse sentido, o Vocacional é significado para Ernesta não tanto como espaço de experimentação do ensino, e mais como espaço de aprendizado em educação, em seu sentido amplo. A aprendizagem constituída ali se vincula menos ao ofício da docência, dos processos de ensino e aprendizagem, e mais à aprendizagem das relações, de visões de mundo e de escola.

A aprendizagem constituída a partir do Vocacional transcende o período em que Ernesta atua como professora, tornando-se lugar formador em sua prática docente e prática de pesquisa no ensino superior. Ao localizar sua relação com a docência na Unicamp, já na condição de formadora de professores, Ernesta retoma o Vocacional, quando diz:

O Vocacional foi importante pra mim no processo de formação, porque eu aprendi no Vocacional que ninguém ficava nessas de portarias. A gente estudava Educação como um processo de formação do sujeito. A gente estudava do ponto de vista mais cultural, sabe? Coisas mais culturais.

O realce à dimensão cultural como abordagem privilegiada “no Vocacional” é realçado em outros momentos de sua narrativa, configurando-se como abordagem que delinearía suas reflexões teóricas no campo do ensino de história. Nesse sentido, Ernesta vai se constituindo identitariamente como professora e pesquisadora menos ligada aos cânones acadêmicos. O aprendizado do Vocacional delinearía sua forma de pensar e produzir conhecimento ao longo de sua trajetória de professora e pesquisadora no campo da formação de professores.

Ainda sobre a marca do Vocacional em sua trajetória, Ernesta evoca dimensões formativas outras, atreladas, sobretudo àquilo que denomina de aprendizado de uma “sensibilidade política”, quando diz:

Eu acho que não foi só o processo formador. Foi um processo de amadurecimento político e de sensibilidade política mesmo. E isso foi muito bom. Eu acho que cada professor a seu modo foi formado pelo Vocacional.

O aprendizado de uma “sensibilidade política” se torna significativo em seu relato. A ideia evocada de uma experiência de aprendizado em educação “em termos globais”, assentada nos “fundamentos filosóficos e educacionais”, configura-se como os alicerces da constituição daquilo que seria a sensibilidade que a “desperta” e que irá orientar suas escolhas acadêmicas. Sobretudo, é a aprendizagem de “uma sensibilidade social” que conduz Ernesta a escolhas que passam ao largo da educação, como relata a narradora:

Mesmo com a experiência do Vocacional, eu não queria fazer Educação. Eu queria fazer alguma coisa que me desse, ampliasse meu universo, próximo ao que o Vocacional nos preparava, para uma sensibilidade mais social.

Ernesta vai constituindo, assim, uma trajetória demarcada pelo afastamento da educação. Ainda que exerça o magistério – posto que a narradora atuará como professora de História no Colégio São Domingos logo em seguida – a vontade e o interesse “pela educação” estavam distantes de suas perspectivas acadêmicas e profissionais. Ao relatar o seu ingresso na pós-graduação, Ernesta deixa entrever essa relação:

Depois que fecharam os colégios Vocacionais, me movimentei para entrar na Pós-Graduação. Quando eu pensei em fazer Pós-Graduação tive a intenção de fazer na área de Antropologia ou Cultura. Tinha interesse pelas questões propostas pela antropologia.

Ernesta realiza sua pós-graduação em História Econômica pela USP, no mesmo contexto em que atuava como professora de História do Colégio São Domingos. Apesar de a relação com a docência estar atravessada em sua trajetória, Ernesta afirma seu distanciamento daquele universo, como se vê no trecho abaixo, quando situa esse contexto:

Nessa época que eu era professora no São Domingos, eu tinha entrado na Pós-Graduação, na USP. E eu entrei na História Econômica. Eu não fiz História Cultural, eu fui fazer História Econômica. Dentro da História Econômica, minha dissertação foi sobre estrutura fundiária. Eu estudava muita economia e eu li também, por exemplo, eu estudei “O Capital” inteiro. Principalmente o segundo volume. Eu li “O Capital” inteirinho do Marx. Uma

leitura mais sociológica, mais política que eu fiz. Então, **a Educação estava muito longe para mim. Eu estava muito mais interessada em estudar aquilo no mestrado** [grifos meus].

Chama a atenção que a relação de Ernesta com a educação é atravessada por descontinuidades. A despeito de seu vínculo intenso com o Colégio Vocacional, sua relação “com a educação” não se efetiva naquele momento. A ideia de educação como projeto não almejado reaparece em sua narrativa, quando diz que “mesmo com a experiência do Vocacional, eu não queria fazer Educação” e quando, ao se referir à sua experiência docente no Colégio São Domingos, afirma que “a Educação estava muito longe para mim”.

É a partir da evocação de outro acontecimento – vinculado à experiência docente vivida no Colégio São Domingos – que Ernesta localiza seu vínculo com a educação, com o ensino e, particularmente, com os anos iniciais. O trecho abaixo é representativo dessa aproximação localizada por Ernesta:

Ernesta: Neste colégio [Colégio São Domingos] havia uma orientadora pedagógica muito boa, incentivava os professores. Perguntou-me: “você quer coordenar a área de ensino de História do colégio?”. Eu falei: “Não sei nada de educação. Mas eu tenho que estudar educação. Eu não quero estudar educação”. Eu disse: “Eu posso assistir as aulas do ensino fundamental?”. Ela concordou. Eu me sentava no fundo. A professora sabia que ia assistir, eu queria saber como era a dinâmica da aula, o que ela ensinava, como as crianças aprendiam, como ela explicava. Olha que coisa...

Yara: Mas era uma curiosidade sua?

Ernesta: Mas, era para eu ser coordenadora, me convidaram para ser coordenadora, eu falei: “Como eu posso ser coordenadora se eu não sei o que as professoras estão fazendo e eu não sei também o que as professoras fazem na aula. Eu quero saber”. Então, eu comecei a ir para sala de aula e assistir aula da professora. Eu não estava avaliando a professora. Eu estava aprendendo. Pra mim era aprender. E aquilo que eu achava falho: “O quê que está fazendo falha aqui? Por que não está fazendo isso?”. Depois eu conversava com as professoras. Elas tinham uma experiência que eu não tinha. Então, eu achava que eu não podia ser coordenadora de uma área de História se eu não sabia. Foi aí que eu fui entrando na relação do Ensino Básico.

Yara: E aí, a senhora assumiu a coordenação?

Ernesta: Aí eu assumi a coordenação da escola e à medida que eu fui assumindo a coordenação eu fui aprendendo, fui estudando. Fui estudando outras coisas.

Como podemos perceber, o Colégio São Domingos é evocado enquanto lugar que marca sua aproximação à educação básica e ao universo dos anos iniciais. É lá

que Ernesta teria sido convidada por “uma orientadora pedagógica muito boa, que incentivava os professores”, a assumir a coordenação da área de História. O convite torna-se fato marcante em sua narrativa, desencadeando sua aproximação ao ensino. A expressão “Olha que coisa...” é ilustrativa da ressignificação que aquela experiência provoca em sua trajetória profissional, como é emblemática quanto à ressignificação do lugar da docência em sua vida. Não mais projeto negado, tampouco universo afastado, a docência se torna terreno da qual Ernesta aprende, se aproxima e se envereda.

De tudo o que foi explorado em relação à narrativa de Ernesta até o momento, queremos salientar que, assim como Selva, Ernesta localiza sua relação com a educação e com a docência a partir da experiência do magistério da educação básica. Ao estabelecer esses vínculos, a narradora compõe uma narrativa costurada por cadeias de relações com lugares formativos e institucionais, como o Curso Normal, a docência no Colégio Vocacional e a docência no Colégio São Domingos, desembocando na docência na Faculdade de Educação da Unicamp, conforme veremos no Capítulo 4. Contudo, diferentemente de Selva, que costura as experiências vividas como projeto almejado e encadeado num fluxo temporal contínuo, as experiências relatadas por Ernesta evocam uma relação com o ensino de história e com o universo dos anos iniciais por caminhos entrecortados, por descontinuidades, por desejos e projetos que extrapolam a relação direta com o ensino.

A trajetória docente na escola é evocada como experiência formativa não apenas de negação (“nunca quis ser professora”), como também é abertura para outras searas (o desejo de seguir uma formação que “despertasse para uma sensibilidade mais social”). É nesse terreno entrecortado por negações, afastamentos, aproximações e ressignificações, tecidas por desejos e circunstâncias, que a relação de Ernesta com o ensino de história e com os anos iniciais é significada.

3.3 “Lá eu me formei professora”: a docência como formação nas tramas narrativa de Sandra de Oliveira

O meu grande formador, na verdade, não foi somente a Universidade. Eu fiz duas graduações. Eu fiz uma graduação na UEL em História e eu fiz uma graduação em escola. Uma escola que se chama Instituto de Educação Infante-Juvenil. Então, se você quiser entender muito do que eu sou e do

que eu penso, você entrando no site dessa escola, você vai encontrar lá tudo isso o que eu falo, o que eu penso, todas essas andanças pela cidade, toda essa forma de pensar o conhecimento como uma coisa composta, toda essa forma de entender a criança, vem da minha grande aprendizagem no Instituto com uma grande mestra que se chama Luíza Cavazotti Silva, que é uma pessoa que se dedicou a vida inteira a entender como a criança aprende, pensa (...). Lá eu me formei professora.

O trecho acima é representativo do lugar que Sandra atribui à docência em sua trajetória, a qual é evocada como construção, que se dá nos entrelaçamentos entre a formação acadêmica e a experiência pedagógica vivida na escola. Mas é, sobretudo, na escola que Sandra localiza sua formação docente. A frase “Lá eu me formei professora” alude à centralidade dos saberes da experiência na escola em sua formação. A palavra “lá” tem nome próprio: o Instituto de Educação Infanto-Juvenil e a “grande aprendizagem” ali constituída é personificada na figura de “uma grande mestra”, Luíza Cavazotti Silva. É “lá”, naquele espaço tempo evocado em sua narrativa, que Sandra significa a constituição do seu eu professora e do seu eu pesquisadora hoje, quando diz:

Então, se você quiser entender muito do que eu sou e do que eu penso, você entrando no site dessa escola, você vai encontrar lá tudo isso o que eu falo, o que eu penso, todas essas andanças pela cidade, toda essa forma de pensar o conhecimento como uma coisa composta, toda essa forma de entender a criança, vem da minha grande aprendizagem no Instituto com uma grande mestra que se chama Luíza Cavazotti Silva.

O Instituto de Educação Infanto-Juvenil torna-se, assim, “fato formador”, lugar onde Sandra se forma professora e onde constitui os seus saberes vinculados à criança e à história ensinada. Em diversos momentos, Sandra localiza outros “fatos formadores”, que explicam sua relação com os anos iniciais e com o ensino de história. Contudo, diferentemente de Selva, que posiciona os acontecimentos em cadeias temporais direcionadas e encurtadas, Sandra dispõe os “fatos formadores” a partir de uma relação mais distendida com o tempo. Em muitos momentos, as circunstâncias da vida se colocam como a tônica na narrativa de sua trajetória, o que gera um movimento temporal menos direcional. Embora a ideia de projeto emerja em sua narrativa, seus relatos são entrecortados por acasos e circunstâncias, que parecem pausar ou deter o fluxo temporal da narrativa construída em torno de sua trajetória. Não por acaso, Sandra inicia sua narrativa pontuando que “Eu acredito muito que as escolhas da gente, no caso da minha vida, elas foram mais

consequências das situações que eu estava vivendo do que propriamente um projeto, ‘vou fazer isso’”. O fluxo de sua narrativa marca-se por expressões dessa natureza. Como que se detivesse o tempo, Sandra narra sua trajetória pontuando as idas e vindas que se marcam pelos acasos, as possibilidades e impossibilidades que as circunstâncias da vida parecem lhe oferecer.

A narrativa sobre sua trajetória marca-se mais pelas tecituras da vida do que por projetos previamente elaborados. Não há um projeto encadeado, mas circunstâncias que se colocam e que Sandra abraça. É nessa trama que sua relação com o Instituto de Educação Infante-Juvenil se estabelece, assim como o seu ingresso no curso superior, quando diz:

Eu acredito muito que as escolhas da gente, no caso da minha vida, elas foram mais consequências das situações que eu estava vivendo do que propriamente um projeto, “vou fazer isso”, até mesmo para entrar no curso de História. Para entrar no curso de História foi uma coisa assim: eu já tinha me casado, – eu me casei muito cedo – eu já tinha filhos e eu voltei a estudar e fui fazer vestibular. Eu estava para escolher um curso. Estava entre Letras e História. Falei para o meu primo que é professor e ele falou: “Não. Não pode fazer Letras, não. Vai ser professora de Português? Vai fazer História.”. E eu fui fazer História muito sem saber. Não havia essa paixão pela História. Eu gostava de todas as disciplinas. Eu nunca fui a melhor aluna, mas eu sempre fui uma aluna que gostava muito de estudar.

Sandra teria feito História “muito sem saber”, mas é nesse mesmo terreno tecido a partir de uma escolha possível diante das circunstâncias da vida, que a narradora passa a constituir suas vontades e desejos e a traçar seus caminhos. Tais caminhos não se descolam do contexto em que sua graduação se realiza, que se relacionam à sua história de vida e ao contexto político e educacional vivido ao longo de sua formação acadêmica. Sandra ingressa na graduação em História pela UEL, no ano de 1987, “um pouco mais velha do que os outros colegas” e se forma no ano de 1991. Sua graduação se realiza num momento de transformação política no país, marcado pelo fim dos anos de chumbo e por anseios de mudança. Sobre esse momento, Sandra chama a atenção para dois processos vividos no plano da educação durante a sua graduação: “o lançamento do currículo básico do Paraná, em 89” e a emergência de “todas as discussões de Saviani”.

A narradora evoca dois processos interligados, que aludem a um momento de repensar o papel da escola e do conhecimento. A perspectiva de escola e de conhecimento, erigidas no contexto ditatorial, passam por profundas críticas e

revisões na literatura educacional¹²⁴. Na pauta do dia estavam as reivindicações por uma escola transformadora e democrática, aberta às características e necessidades dos alunos das camadas populares. Para tanto, fazia-se necessário uma profunda revisão dos conteúdos escolares, os quais não atenderiam às necessidades de uma sociedade democrática. Diversas produções no campo da Didática e do Currículo passam a focalizar o conhecimento escolar, centrando-se numa produção de crítica ao conhecimento instituído na escola e de proposição de sua reorientação¹²⁵. É no bojo dessas reformulações e revisões que novas propostas pedagógicas são gestadas¹²⁶.

As “discussões de Saviani” das quais Sandra se refere são representativas de um movimento de formulação de novas propostas pedagógicas. No que tange, particularmente, à pedagogia histórico-crítica, tendência da qual Saviani se insere, a relação entre escola e conhecimento é central. Em diálogo crítico com a “pedagogia tradicional” e com a Escola Nova, Saviani traça suas formulações em torno de um novo método pedagógico, que teria como ponto de partida a “prática social” em que professor e aluno estivessem inseridos. O conhecimento se construiria a partir da identificação dos principais problemas postos pela prática social, os quais seriam equacionados a partir de instrumentos teóricos e práticos, transmitidos pelo professor. Tal dinâmica garantiria às “camadas populares” se apropriem das ferramentas culturais “necessárias às lutas que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p.70).

As formulações de Saviani, apresentadas na obra, *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1982), tornam-se referências nas produções acadêmicas e nas formulações curriculares municipais e estaduais produzidas nesse contexto. O currículo básico do Paraná, do qual Sandra alude traz as marcas discursivas de uma

¹²⁴ Sobre esse tema, ver: SAVIANI, 2013.

¹²⁵ O livro publicado em 1984, *A didática em questão*, de autoria de Vera Maria Candau é representativo desse momento de revisão da Didática, que ficou conhecido como “movimento da didática crítica”. No campo do Currículo, esse é um contexto de emergência da vertente crítica da Teoria Curricular, que se caracteriza por uma produção que eleva o conhecimento como categoria de análise central. A partir de uma abordagem sociológica do conhecimento, a teoria curricular crítica marca-se, em seu contexto de origem, por uma compreensão do conhecimento nas tramas de distribuição e de disputas de poder entre grupos sociais.

¹²⁶ São diversas as tendências pedagógicas formuladas nesse contexto, como a “pedagogia da educação popular”, inspirada na concepção libertadora de Paulo Freire; a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, que tem como principal representante José Carlos Libâneo e sua obra, *Democratização da escola pública*, de 1985; e a “pedagogia histórico crítica”, cujo representante principal é Demerval Saviani e sua obra, *Escola e democracia*, de 1982.

época, marcada pela forte referência à pedagogia histórico-crítica na proposição geral do documento¹²⁷.

Esse contexto de mudança é evocado por Sandra como um momento de expectativa, o que teria marcado sua graduação. Sobre esse momento, a narradora diz:

A ditadura tinha acabado. A gente estava refazendo um monte de coisa, mesmo com os governos ainda bastante de direita. Mas, havia uma expectativa muito grande. Então, isso fez com que a minha formação viesse de uma forma muito potente, de uma valorização muito grande daquilo que nós iríamos ser.

A expectativa de mudança parece pontuar sua relação com o curso de graduação. É nesse mesmo terreno que outros desejos e interesses emergem, como seu interesse pelo ensino e pela pesquisa histórica. Sandra diz que:

Já na graduação eu te digo que eu não interessava por criança, mas eu sempre me interessei pelo processo do ensino. Sempre foi uma coisa que me chamou muito mais atenção. Mas, eu gosto muito de fazer pesquisas históricas e eu estou muito feliz, porque, engraçado, no final – no final não, porque estou com cinquenta e dois anos e espero ainda viver muito tempo – mas, agora eu encontrei uma forma de casar as duas coisas. Eu faço a pesquisa histórica e eu faço o trabalho com o ensino, mas depois eu te falo como a gente chegou nisso.

O interesse pelo ensino denota as relações complexas que se estabelecem entre circunstâncias e desejos. É no terreno ofertado pelo curso de graduação em História que Sandra despertaria seu interesse pelo ensino. Curioso notar que Sandra demarca uma relação de distanciamento quanto ao seu interesse pela criança naquele momento – na graduação – e vai localizá-lo posteriormente, a partir de sua experiência docente no Instituto de Educação Infante-Juvenil. Assim como a escolha pelo curso se marca pela dúvida, o ingresso no magistério na educação básica também se coloca no plano das circunstâncias da vida e não de um projeto previamente elaborado, como se vê no relato abaixo:

Eu acabei fazendo graduação e na graduação eu tive uma colega, a Ana Cândida, e ela trabalhava em uma escola em Londrina. Ela falava dessa escola, que era uma escola diferente, era uma escola que os professores estudavam dentro da escola, era uma escola que tratava a criança de um jeito diferente e eu comecei a me interessar por essa escola. Um dia abriu

¹²⁷ As obras de Saviani tornam-se referência na proposição do Documento, dentre as quais destacamos: SAVIANI, 1984; 1986; 1989.

vaga e eu fui fazer uma entrevista na escola. Acabou que não fui atrás. Mas, depois passou um tempo e a Ana falou: “Não, Sandra. Vamos lá que vai ter vaga. Vamos lá de novo”, e eu fui. (pg.5)

As expressões “eu acabei fazendo”, “um dia abriu vaga e eu fui fazer a entrevista”, “Acabou que não fui atrás” e “vamos lá de novo, e eu fui” denotam o lugar que Sandra atribui às circunstâncias da vida em sua trajetória. Do mesmo modo, a vontade e o ímpeto diante das circunstâncias postas ganham relevo em sua narrativa, como se vê nas expressões: “ela [a amiga de Sandra] falava que era uma escola diferente” e “eu comecei a me interessar por essa escola”. O interesse pela “escola diferente” nos remete àquilo que Sandra pontua sobre sua graduação, que teria sido marcada por uma expectativa com a mudança.

Esses trechos são representativos de uma construção que atravessa sua narrativa como um todo. Ao longo do diálogo travado com Sandra, é possível observar que os acasos e as circunstâncias tornam-se marcadores temporais significativos nos encadeamentos dos acontecimentos. São eles que pautam, em grande medida, o fluxo de sua narrativa. Contudo, se “a vida tece”, é nesse mesmo terreno constituído pelo tecer da vida que Sandra age e se ressignifica. O linguajar das circunstâncias da vida se entrelaça com o linguajar das vontades e dos desejos. É nesse terreno que a narradora localiza a construção de suas ações e a formação das bases de seus saberes profissionais.

Ao evocar sua experiência docente no Instituto de Educação Infanto-Juvenil, essa relação se apresenta. O Instituto torna-se “fato formador”, lugar onde Sandra se forma professora e onde constitui os seus saberes ligados à aprendizagem da criança. A esse respeito, Sandra pontua que:

Eu fui ser professora de criança. Não trabalhar com História. Eu fui ser professora de criança. Minha primeira turma foi um 1º ano. (...) Eu fui ser professora de criança em uma escola já e fui me constituindo. (...) Então, essa formação foi um grande diferencial. (...) Eu comecei a me interessar muito pelo pensamento infantil. (...) Isso foi me fazendo uma pesquisadora de criança e de aprendizes.

Sandra “foi ser professora de criança” e aquela experiência ofertada e possibilitada a foi constituindo. É aquela experiência que faz com que ela “comece a se interessar muito pelo pensamento infantil” e que vá se “fazendo uma pesquisadora de criança e de aprendizes”. Como se vê, os saberes da experiência pedagógica na escola assumem centralidade no seu vínculo com a aprendizagem

da criança. Os anos vividos ali tornam-se “um tempo fundamental” para a narradora. É ali que ela mergulha no universo da aprendizagem da criança, como relata:

Eu fiquei oito anos me dedicando exclusivamente à escola e isso deu um diferencial muito grande no meu trabalho, penso eu, porque viver esses oito anos da escola foram fundamentais para eu pensar o aprendiz. Eu trabalhei com crianças, trabalhei com outras disciplinas, – porque na escola você trabalhava com o que precisava – trabalhei depois com Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano.

Sua experiência pedagógica naquela escola é significada pela narradora como um “diferencial”, que se explica tanto pela sua intensa relação com “o aprendiz”, como pela possibilidade de viver uma experiência de trabalho aberta no que tange à relação com “outras disciplinas” e com outras etapas de ensino, neste caso, “o Ensino Fundamental”. A experiência de “ter trabalhado com outras disciplinas” são significadas pela autora como experiência que teria pavimentado uma formação interdisciplinar. Ao refletir sobre si no presente, Sandra posiciona-se como “alguém que pensa interdisciplinarmente” e evoca a construção dessa identidade a partir de lugares de formação, dentre os quais se encontra o Instituto de Educação Infanto-Juvenil. O relato abaixo é ilustrativo dessa construção de si:

Eu sou uma pessoa que defendo a interdisciplinaridade. Por que? Primeiro, porque **eu me formei interdisciplinarmente**. Como eu lhe disse, **eu me formei em uma escola que o diálogo é por si só interdisciplinar**. Eu venho de um autor base, que é um autor muito interdisciplinar. O Piaget é um autor que explica as coisas de uma forma muito interdisciplinar. Eu me cerco de autores muito interdisciplinares [grifos meus].

Em outro momento, quando interpelo Sandra sobre o perfil interdisciplinar de suas produções, a narradora evoca novamente o Instituto de Educação Infanto-Juvenil e outros lugares de formação, como se vê:

Eu não sei por que eu sempre fico no lugar que junta tudo. Não sei por quê. Quando eu fui para o Instituto eu trabalhava na coordenação, eu fui para todas as salas. Quando eu fui para a Uniãoeste, tinha acabado de chegar, dois meses – e eu falo isso o que eu penso – eu recebo um convite para coordenar um tal de Núcleo de Estudos Interdisciplinares, o NEI. Nem sabia o que era o NEI. (...) O NEI era interdisciplinar, então a gente propunha os trabalhos, fazia os projetos, chamava o professor. (...) Quando eu fui para a Uel não deram seis meses eu já estava organizando o Laboratório dos Anos Iniciais, que existia, mas estava desativado, e aí “Não, gente. Vamos juntar. Vamos montar”. E a área que eu atuo – o Departamento de Pedagogia é dividido por área – é a área dos anos iniciais, então ali está o professor de Didática da História, que sou eu e a Magda, da Geografia, da Ciências. (...) Por eu ser de um outro Departamento eu acabei fazendo um vínculo muito

grande. Como eu disse hoje de manhã, o Laboratório se situa em um lugar propício para saber o que os outros estão fazendo. Eu sou curiosa. Eu vou lá e pergunto. Um grande fator integrador foi o PIBID. O PIBID acabou trazendo toda essa questão interdisciplinar muito forte para mim. Então, você tem razão: essa questão da interdisciplinaridade é muito forte na minha formação. É visível e eu realmente acredito nisso como potencializador do processo de conhecimento.

A imagem construída em torno de uma formação interdisciplinar, da qual o “Instituto” teria um papel formador, acarreta numa atribuição de lugar e de sentido ao saber histórico escolar em sua narrativa que merece atenção. Em primeiro lugar, chama a atenção a tônica que Sandra atribui ao tema da aprendizagem da criança em sua formação, tema este que precederia e extrapolaria seus vínculos com o saber histórico disciplinar. A fala, “eu fui ser professora de criança. Não trabalhar com História” é ilustrativa dessa relação. A aproximação de Sandra ao saber histórico escolar parece se dar em função de seu interesse pela aprendizagem ou pela construção do conhecimento pela criança. Em seu relato, Sandra deixa nítido o seu interesse pela aprendizagem e pela criança, na medida em que esta seria “o aprendiz mais voraz”. Segundo a narradora, “A criança é aquele ser que no olho dele brilha o querer, o querer descobrir”.

Essa é uma marca que irá aparecer em outros momentos de seu relato, como nos momentos em que narra sobre sua relação com o ensino e a pesquisa no campo da formação de professores pedagogos, como veremos à frente. Importa ressaltar, por ora, que a posição e o sentido que Sandra atribui ao saber histórico escolar em sua reflexão se apresentam não apenas em sua prática pedagógica na escola, onde os vínculos com a História, enquanto disciplina escolar, não se coloca como nuclear em sua atividade docente; como também se apresenta em suas primeiras pesquisas, realizadas no Instituto de Educação Infanto-Juvenil.

Sobre esse aspecto, cabe pontuar a marca de sua formação piagetiana, na medida em que ela nos ajuda a compreender a composição singular que Sandra estabelece entre aprendizagem da criança e saber histórico. A formação piagetiana é localizada pela narradora como uma formação que se constrói a partir de sua experiência pedagógica no Instituto de Educação Infanto-Juvenil, como se vê no seu relato:

Como que a gente se formava professora no Instituto? A gente estudava muito, mas muito mesmo. Então, é uma escola que tem uma formação

piagetiana densa e eu acabei tendo essa formação piagetiana muito densa. A gente debruçava e estudava mesmo o Piaget.

A matriz de pensamento piagetiana orientaria os princípios educativos e as práticas pedagógicas da escola, como destaca Sandra em seu relato:

Eu já fui trabalhar em uma escola que tem a descoberta como seu princípio educativo, como não poderia deixar de ser, seguir as ideias piagetiana. Então, a gente trabalhava muito com o pensamento da criança. A gente era aguçado a tentar fazer esse deslocamento e tentar entender o porquê de a criança pensar daquele jeito. Eu já comecei trabalhando em uma escola que não via concepção de erro. A gente nunca trabalhou com erro. A gente via concepções de lógicas. Então, a gente tentava entender essas lógicas. Então, essa formação foi um grande diferencial.

Como se pode observar, a aproximação de Sandra à aprendizagem da criança tem na referência piagetiana uma marca importante. O pensamento de Piaget pautaria não apenas o seu ofício de professora, que se caracterizaria por um trabalho que “não via concepções de erro”, mas que “via concepções de lógicas”, como sua aproximação ao universo da pesquisa. A pesquisa surge para Sandra como interrogações tecidas no terreno da prática pedagógica, como a narradora deixa entrever em pistas de sua fala. Segundo a narradora, “[Estar] em uma escola que me proporcionava trabalhar tanto com crianças de dois anos, um ano e meio” e ter a possibilidade de “[ir] seguindo essas crianças até a oitava série naquela época” teria gerado a indagação: “onde ia aquele ímpeto todo, aquela alegria?”, referindo-se ao desejo de aprender das crianças. Segundo a narradora “Isso foi me fazendo uma pesquisadora de criança e de aprendizes”.

O referencial piagetiano vai aproximando Sandra da investigação da criança. É ali, no terreno da escola, que a narradora teria realizado sua “primeira grande investigação”. Sandra diz:

Como eu já estava na escola. Estava fazendo o curso de História eu fui casando as duas coisas. A primeira grande investigação que eu fiz, seguindo os passos piagetianos, era como a criança concebia a noção de roda, porque com o Piaget como base a gente não trabalha com uma ideia pronta, que a criança já tem uma ideia pronta, que você ensina sobre algo. A gente trabalha que a criança constrói os seus conceitos. Então, a minha primeira grande experiência foi sair com o gravador atrás das crianças de três, quatro anos para que eles me explicassem como é que eles compreendiam a questão da roda: “Por que a roda, roda? Como o homem inventou a roda?”. Eu ia coletando esses relatos pitorescos até que depois eu terminei a faculdade, fiquei mais um tempo na escola.

Como se vê, a “primeira grande investigação” de Sandra se realiza no terreno da escola. Ela se tece na composição de dois referenciais, vinculados ao pensamento de Piaget e aos referenciais advindos de sua formação acadêmica em História. Como relata Sandra: “Como eu já estava na escola. Estava fazendo o curso de História eu fui casando as duas coisas”. Como se vê, a relação com o saber histórico se apresenta a partir de sua inquietação com o raciocínio da criança. O “casamento” do qual Sandra alude pauta a segunda investigação da qual a narradora evoca – sua pesquisa de Mestrado, que se realiza em 1998.

Sandra significa essa experiência como um momento em que ela “consolida esse [seu] olhar para a criança”. Assim como em outras situações evocadas, esta pesquisa surge pela forte relação com o referencial piagetiano e por um incômodo, dessa vez advindo da academia. A esse respeito, Sandra diz:

Quando eu monto a minha pesquisa de mestrado, que eu vou fazer em Marília, na verdade, eu tenho todo um estudo piagetiano e tenho um incômodo absurdo dentro de mim, que é a rejeição que eu encontro na academia para a discussão de ensinar história para criança.

Essa experiência, advinda do referencial piagetiano e de um incômodo, vai pontuando os entrelaçamentos entre a criança e o ensino de história enquanto questão de investigação que vai se conformando para Sandra. Melhor dizendo, a composição entre criança e ensino de história vai se tecendo a partir dos referenciais piagetianos, os quais sustentam sua reflexão sobre a aprendizagem da temporalidade pela criança.

Nesse momento, as tensões entre posições ou matrizes de pensamento se colocam, como se vê na fala de Sandra. Ao se referir à recusa da academia, ela diz:

Um desrespeito muito grande até: “Você ensina história para criança? Criança não tem concepção de tempo. Criança não pode aprender sobre história”. O que mais me irritava ainda é que essas hipóteses elas vinham aliadas a um discurso de que Piaget tinha dito e provado isso. Isso me irritava absurdamente, porque o fato de o Piaget ter elencado aqueles estágios do pensamento operatório, do pensamento abstrato, nem é a parte mais importante da teoria piagetiana. Mas, se classificou e foi-se. Piaget nunca fala que criança não vai aprender sobre o passado ou sobre o tempo.

Na tensão entre a “rejeição” acadêmica e o encontro com o pensamento de Piaget, Sandra parte para a defesa do ensino de história para a criança. A leitura do texto de Piaget, “A Noção de Tempo na Criança”, torna-se eixo teórico a partir do

qual Sandra constrói seu argumento em defesa do ensino de história para criança. A narradora diz que “Quando eu li ‘A Noção de Tempo na Criança’, eu comecei a ficar encantada com as lógicas que a criança construía para explicar o tempo. O tempo físico mesmo”. Seu encantamento a conduz à inquietação em torno do saber histórico. A esse respeito, Sandra reflete:

Eu comecei a falar: “Isso daí tem alguma coisa a ver na forma como a gente entende a História. Se teve a ver para Constante Kamii pensar Matemática, se teve a ver para Emília Ferreiro pensar a Língua, a escrita, tem a ver também para historiador”.

Sua Dissertação de Mestrado concretiza-se, assim, a partir de uma inquietação quanto à aprendizagem em história pela criança, a qual surge e se desenvolve por uma forte referência teórica do pensamento piagetiano:

Se você pegar a minha pesquisa de mestrado, ela é literalmente isso: eu pego o texto do Piaget. (...) Ele vai perguntando para as crianças sobre o passado que não viveram. (...) Ele trabalha com algumas questões que me levaram a concluir que se o próprio Piaget trabalhava com a noção de passado na criança, noção de tempo, buscam um passado tão remoto, como as pessoas podem achar que ele não avalia que a criança pode entender sobre o tempo? Eu achei interessante, porque o que o Piaget mostra ali que, na verdade, as crianças concebem o tempo e, por consequência, a história por uma lógica muito peculiar. Essa lógica não é certa e nem errada: é a lógica da criança.

Nesse sentido, as referências do pensamento de Piaget em torno da construção de conhecimento pela criança torna-se núcleo central na pesquisa de Sandra. É a partir dessa questão que a temporalidade surge como categoria de reflexão para a narradora. Quando a indago sobre o tema da temporalidade em sua reflexão, essa relação fica nítida, como se vê no diálogo abaixo:

Yara: A temporalidade tem a ver com a leitura do Piaget ou você já tinha a questão da temporalidade como uma questão colocada a partir da sua experiência na escola?

Sandra: Eu não tinha a questão da temporalidade colocada, mas eu tinha uma raiva. A minha pesquisa de mestrado surge nesse contexto. Eu tinha uma gana de voar no pescoço das pessoas que falavam que criança não era capaz de aprender história, porque não tinha concepção de tempo. Para falar bem a verdade, eu não entendia o que as pessoas queriam dizer quando elas falavam que não tinha concepção de tempo, mas eu falava: “É claro que a criança aprende”. Eu tinha isso muito latente em mim e quando eu encontro esse estudo do Piaget, casa. Eu quero mostrar que a criança

tem condições de compreender a história, não essa história que querem que ela compreenda, mas ela tem uma lógica para aprender história. Então, a minha aproximação com a temática tempo foi a partir da cognição da criança para mostrar que ela tem lógicas próprias para compreender o tempo e que a partir dessas lógicas próprias é possível trabalhar com a história, desde que a gente considera as lógicas próprias. Eu acho que foi nesse caminho que eu centralizei no tempo.

Como se vê, o pensamento de Piaget pavimenta sua reflexão sobre a aprendizagem da criança e o ensino de história. As conclusões tecidas em sua Dissertação de Mestrado – de que a criança raciocina sobre o tempo a partir de lógicas de pensamento próprias – fortalecem os argumentos de Sandra em torno da defesa do ensino de história para crianças. No decurso de sua narrativa, é possível perceber a centralidade do autor como referência em suas reflexões ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Considerado como “um autor muito estruturante na [sua] forma de pensar”, Sandra o qualifica como autor atual, que, segundo ela, “responde algumas questões de forma muito potente para mim e continua respondendo”.

“Lá”, onde Sandra se forma professora, converte-se num “aqui e agora”, em que a narradora se identifica como “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”. Como buscamos explorar, ser pesquisadora “mais voltada para a criança” é construção, que se dá por caminhos possibilitados e por caminhos construídos. Nesses caminhos, o saber da experiência pedagógica, realizada no Instituto de Educação Infanto-Juvenil torna-se experiência formadora marcante, na medida em que abre caminhos para a aproximação à criança, ao tema da aprendizagem e à apropriação de Piaget. “Ser pesquisadora do ensino de história mais voltada para a criança” envolve sobreposições e atravessamentos de múltiplos caminhos possibilitados e perseguidos. Envolve, ainda, ressignificações dos caminhos trilhados.

Ao mobilizarmos os contextos discursivos evocados por Selva, Ernesta e Sandra, buscamos evidenciar as dinâmicas que envolvem a significação de suas trajetórias profissionais. Neste capítulo, em particular, o que buscamos fazer foi destacar os nexos e conexões que as narradoras estabelecem entre suas relações com o ensino de história e os anos iniciais a partir de suas experiências profissionais

na escola. Pretendemos destacar, sobretudo, as singularidades e universalidades inscritas em tais processos de significação, que tem na escola e na relação com o ensino de história e com a criança os fios que alinhavam suas narrativas e que as universalizam. Buscamos compreender o alinhavar a partir de costuras singulares.

Como pretendemos ressaltar nas linhas acima, as trajetórias de Selva, Ernesta e Sandra são construídas a partir de tecituras muito próprias. Encadeamentos e desencadeamentos, projeto e ausência de projeto, fluxo e pausa marcam a narrativa de Ernesta. Por outro lado, as continuidades e a linearidade, os projetos e os desejos, o dizer “encurtando o tempo” dão o tom à narrativa de Selva. Por fim, na narrativa de Sandra, os projetos se colocam diante dos acasos, as continuidades se imbricam com as descontinuidades, em um jogo muito marcado pela distensão temporal.

Nesse alinhavo, os vínculos primeiros com o ensino de história e a criança se dão em um terreno comum, a escola. A escola é espaço formativo, onde as narradoras localizam a conformação de seus saberes docentes, que se constituem pela experiência pedagógica como professoras e/ou como coordenadoras pedagógicas. Neste sentido, a escola é espaço-tempo onde se localizam os saberes aprendidos, os saberes ensinados e os saberes a ensinar. Em grande medida, a docência na escola é localizada por Selva, Ernesta e Sandra como experiência da qual se configuram suas relações originárias com o ensino de história nos anos iniciais.

No Capítulo 4, procuraremos explorar as tramas narrativas que atravessam seus vínculos profissionais com a universidade, espaço-tempo a partir do qual Selva, Ernesta e Sandra localizam a afirmação e a resignificação de seus vínculos com o ensino de história e com os anos iniciais. É lá, na condição de professoras formadoras e pesquisadoras do campo do ensino de história, que as autoras trazem em cena suas relações com o saber, aspectos que exploraremos mais detidamente.

CAPÍTULO 4

TECENDO TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS TRAMAS NARRATIVAS

Em artigo intitulado, “Experiencia y formación”, Christine Delory (2014) destaca o ato de narrar como um processo de “biografização”, com isso querendo dizer que, ao narrarem suas experiências, os sujeitos atribuem sentido aos acontecimentos de suas vidas, transformando-os, assim, em histórias relatadas. É a partir dessa perspectiva da biografização que buscaremos compreender a tecitura narrativa de Selva, Ernesta e Sandra em torno de suas trajetórias profissionais.

Selva, Ernesta e Sandra narram suas trajetórias formativas a partir de seus lugares de professoras formadoras e de pesquisadoras do campo do ensino de história. Desses lugares enunciativos, significam e dão sentido aos seus percursos na relação com a produção do saber histórico para os anos iniciais. Se, conforme destacamos no Capítulo 3, a atividade docente na escola é significada como “fato formador” que as teria vinculado à relação com o ensino de história nos anos iniciais, a universidade é compreendida como lugar a partir do qual suas relações com o ensino de história nos anos iniciais se aprofundam e se redimensionam.

A universidade passa a ser terreno de ressignificação de seus lugares profissionais, que as projetam não mais na condição de “professora da educação básica”, “professora alfabetizadora” e de “professora de crianças”, mobilizando aqui as imagens de docência evocadas pelas narradoras. É ali, na universidade, que as identidades profissionais de Selva, Ernesta e Sandra se redimensionam, a partir de seus lugares de professoras formadoras de cursos de Pedagogia. Nesse novo território, seus vínculos institucionais se estabelecem com as áreas de metodologias de ensino de história e elas passam a ressignificar suas relações com o saber histórico escolar. Se, na escola, suas relações com o saber se estabeleciam diretamente com o “saber ensinado”¹²⁸, no terreno da formação de professores em Pedagogia, suas relações com o saber ganham novos sentidos. A partir de seus lugares de professoras formadoras de futuros professores dos anos iniciais, Selva, Ernesta e Sandra passam a produzir “saberes a ensinar”¹²⁹ para os anos iniciais.

¹²⁸ Em diálogo com a teoria da transposição didática de Chevallard (1991 apud GABRIEL, 2003) o “saber ensinado” refere-se ao domínio de saber transformado pela dinâmica da transposição didática.

¹²⁹ Na esteira das pesquisas de Pugas (2013), consideramos o “saber a ensinar”, como o saber acadêmico ensinado e aprendido no curso de Pedagogia. Cabe ressaltar que a autora mobiliza o

Como buscaremos explorar nas linhas que se seguem, a produção dos “saberes a ensinar” para os anos iniciais se desenha nos domínios da docência na formação de professores e da pesquisa em ensino de história, a partir de suas inscrições no *campo da pesquisa em ensino de história*. Conforme procuramos explorar no Capítulo 1, compreendemos o campo não como terreno externo às pesquisadoras ou como uma estrutura fixa e estática, mas sim como lugar enunciativo, espaço-tempo de produção de saberes que se desenha a partir de um vocabulário comum que identifica os sujeitos que dele participam. Deste lugar, demarcado por uma gramática comum, que se configura como uma série finita de regras de constituição de enunciados (LARROSA, 2015), as narradoras se colocam como *sujeitos singulares*. Atuam, se movem e se inscrevem, produzindo saberes e reconfigurando o próprio campo.

Neste sentido, é possível localizar suas relações com a produção dos saberes a ensinar para o ensino de história nos anos iniciais numa dinâmica atravessada por aspectos que as universalizam e que as singularizam. Se é possível dizer que suas trajetórias profissionais demarcam-se por aspectos que as universalizam, dentre os quais se destacam suas inscrições acadêmicas na formação de professores em história para os anos iniciais e no campo da pesquisa em ensino de história, há muitos aspectos que atravessam suas trajetórias que as singularizam, a exemplo dos lugares institucionais dos quais se vinculam; das relações que estabelecem com demais campos ou domínios de saberes; das articulações e redes institucionais constituídas; das interpelações das circunstâncias de suas vidas e os contextos dos quais se inserem no campo da pesquisa em ensino de história. Neste sentido, buscaremos perscrutar os “saberes a ensinar” mobilizados pelas narradoras, considerando os atravessamentos que universalizam e que singularizam suas trajetórias profissionais.

Neste capítulo, o espaço-tempo profissional vinculado à formação de professores e a pesquisa em ensino de história torna-se lugar privilegiado para a investigação das dinâmicas envolvidas na produção de seus “saberes a ensinar”. No decurso de nossas análises, tomamos esse espaço-tempo de atuação profissional tanto como terreno a partir do qual seus saberes a ensinar são produzidos e

conceito de “saber acadêmico disciplinar” para se referir ao conjunto de saberes que, no currículo acadêmico do Curso de Pedagogia, são associados ao trabalho didatizado com conteúdos de ensino diretamente relacionados àquilo que hegemonicamente se tem determinado como saber a ensinar nas séries iniciais do EF [Ensino Fundamental] (PUGAS, 2013, p. 26).

mobilizados, como lugares enunciativos a partir dos quais Selva, Ernesta e Sandra significam suas relações com o saber e a partir dos quais mobilizam sentidos de saberes históricos escolares para os anos iniciais. A fim de compreender as dinâmicas envolvidas na produção de saberes pelas autoras nesse espaço-tempo de atuação profissional, buscaremos nos ancorar em suas publicações acadêmicas e em suas narrativas orais.

Considerando a dimensão narrativa como eixo estruturante para a compreensão de suas trajetórias profissionais, buscamos não perder de vista a dimensão discursiva que atravessa suas relações com os saberes a ensinar. Queremos dizer com isso que, ao narrarem sobre suas relações com o saber a partir dos fios da rememoração, Selva, Ernesta e Sandra não apenas estão enumerando saberes, mas sim, operando com um terreno de significação de saberes. Na esteira do pensamento de Delory (2014) e de sua reflexão sobre biografização, buscamos compreender o terreno da rememoração não apenas como um espaço-tempo de enumeração de feitos realizados, mas, sobretudo, como terreno de atribuição de sentidos que o sujeito confere às situações e aos acontecimentos de sua existência. Compreendendo a narrativa como espaço-tempo de significação do vivido e, entendendo as narradoras como sujeitos epistêmicos – cuja relação com o saber se coloca a partir da mobilização dos saberes elaborados em suas trajetórias profissionais –, buscamos compreender o narrar de suas trajetórias profissionais como espaço-tempo de mobilização de saberes. Neste sentido, compreendemos que, *ao narrarem, Selva, Ernesta e Sandra produzem saberes.*

Se produzir saber é processo de significação que se faz num terreno de negociação de sentidos, compreendemos a escritura narrativa como processo de produção de saber que se faz a partir da negociação de sentidos sobre suas trajetórias profissionais. É no terreno da rememoração que Selva, Ernesta e Sandra mobilizam suas relações com o saber e que significam e atribuem sentidos sobre os saberes a ensinar.

No terreno de rememoração dedicado à significação de suas experiências na formação de professores, as narradoras estabelecem suas relações com o saber, rememorando saberes ensinados, saberes aprendidos, saberes produzidos, assim como apontam para saberes necessários. Nesse jogo com o tempo, que é a própria narrativa, estão mobilizando saberes: os saberes de sua formação, os saberes que

as constituíram enquanto pesquisadoras do campo e os saberes que transitam em suas relações com a produção de saber histórico para os anos iniciais.

Neste sentido, a partir de suas narrativas, entrecortadas pelas suas produções acadêmicas, procuraremos compreender não apenas as singularidades de suas trajetórias, como também os sentidos de saberes a ensinar que suas narrativas desvelam. Esta é a tarefa da qual nos dedicaremos nas linhas que se seguem.

4.1 “Como formar professores?”: entre saberes para a formação e saberes da formação nas tramas narrativas de Selva Guimarães

Quando eu fiz concurso para cadeira do Magistério do Ensino Superior, quando abriu concurso para Metodologia do Ensino da História, eu não tive dúvida e eu comecei a pensar mais detidamente o ensino dos anos iniciais - o que a gente chamava de séries iniciais. Como formar professores? Esse passou a ser o meu dilema: como formar professores para formar esses alunos desde a educação infantil de uma perspectiva diferente. Então, a minha entrada no campo de formação de professores no curso de Pedagogia tem uma relação direta com a minha prática anterior.

A pergunta que intitula a seção “Como formar professores?” inaugura a narrativa de Selva acerca de sua nova relação com a docência: não mais enquanto professora alfabetizadora e não mais como professora de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Mas, agora, como professora formadora de professores, que passa a se ver diante do dilema de “como formar professores”. Mais do que isso, sua narrativa inaugura um dilema específico: “como formar professores para formar esses alunos desde a educação infantil de uma perspectiva diferente”.

No decurso de sua narrativa, “formar professores” torna-se dilema, como também caminho trilhado, projeto construído e ressignificado, ação constituidora de sua prática profissional, objeto de pesquisa e parte constitutiva de sua identidade docente. Um caminho trilhado a partir de sua “entrada no campo de formação de professores no curso de Pedagogia” e projeto construído numa “relação direta com [sua] prática anterior”. Nos elos entre passado, presente e futuro, Selva vai compondo uma narrativa de si e de sua prática profissional no plano da formação de professores, onde localiza sua relação com o ensino de história e com os anos iniciais. Se o saber docente constituído, no passado, a partir de sua experiência pedagógica na escola como “professora alfabetizadora” e como “professora de

História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” explica sua relação com a formação de professores no curso de Pedagogia, essa relação, no presente, é ressignificada.

Ela se ressignifica, primeiramente, pela centralidade do sujeito que atravessa sua trajetória docente: não mais o aluno da escola, mas o professor. Este se torna sujeito central em sua prática de ensino, em suas práticas de pesquisa e nas ações de extensão. O professor está presente nas salas de aula da formação inicial; nos cursos de formação continuada; nas palestras; nos projetos de pesquisa; nas monografias, dissertações e teses orientadas e em suas produções acadêmicas.

Os saberes a ensinar, mobilizados por Selva, também se ressignificam nesse novo contexto de atuação profissional. Nessa direção, as trilhas abertas e perseguidas por Selva para formar professores passam a se construir a partir de reflexões e apontamentos acerca dos saberes necessários ao ensino de história dos futuros professores que irão atuar nos anos iniciais e, em um segundo momento, em reflexões detidas aos saberes da formação e da prática do professor dos anos iniciais.

Na relação com os saberes, o ensino de história ocupa lugar central, constituindo-se objeto de conhecimento na formação inicial (enquanto metodologia de ensino e matéria de ensino para os anos iniciais) e campo de conhecimento e de pesquisa, que pavimenta suas formulações quanto aos saberes necessários aos futuros professores e suas reflexões acerca dos saberes constituídos e mobilizados pelo professor.

Nesse sentido, é possível compreender que sua atuação no campo da formação de professores marca-se por processos de ressignificação das relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Ao evocar sua trajetória no campo da formação de professores, Selva vai desvelando esses processos de ressignificação. Ao fazê-lo, a narradora não apenas explicita os saberes e as relações ressignificadas, como desnuda uma dinâmica de constituição identitária de si enquanto professora-pesquisadora do campo do ensino de história. Nas tramas narrativas acerca de sua trajetória profissional, é possível perceber um movimento reflexivo, onde posições valorativas e sentidos de conhecimento sobre docência, formação e pesquisa no campo da formação de professores em ensino de história se atravessam no ato de partilha de ações realizadas.

Nas linhas que se seguem buscaremos explorar essas dinâmicas de ressignificação dos saberes a partir das pistas encontradas em suas narrativas e em suas publicações acadêmicas. Mais do que pretender esgotar sua trajetória narrada em torno de sua atuação na formação de professores, optamos por eleger como fio compreensivo aspectos que elucidam as tramas que atravessam a composição de seus saberes na relação com o universo da formação de professores dos anos iniciais. Buscaremos pontuar dois momentos e, por que não dizer, duas tônicas que atravessam sua relação com a produção de saber no campo do ensino de história: o apontamento dos saberes necessários ao ensino de história dos futuros professores dos anos iniciais e as reflexões detidas aos saberes da formação e da prática do professor dos anos iniciais.

4.1.1 “O que é essa disciplina?”: composições de uma metodologia de ensino de história e geografia

A pergunta que abre a seção – “O que é essa disciplina?” – é elucidativa das relações que Selva estabelece com os saberes da formação do professor em Pedagogia. Apesar de se tratar de uma pergunta localizada, evocada ao narrar o contexto em que ingressa como professora formadora do curso de Pedagogia da UFU, as respostas e caminhos construídos a partir desse questionamento não apenas trazem em cena as trajetórias da narradora no campo da formação de professores na relação com os saberes, como nos dão pistas de suas posições valorativas em torno das bases dos saberes para a formação do professor em pedagogia. Nas linhas que se seguem, pretendemos explorar essas conexões.

Ao enveredarmos na narrativa de Selva, é possível perceber que sua relação com a formação de professores em Pedagogia se marca pelo vínculo com o ensino, o qual se estabelece a partir de seu ingresso como professora no curso de Pedagogia da UFU, na área de Metodologia de Ensino. Tal vinculação denota uma relação com a formação das bases dos saberes a ensinar aos futuros pedagogos, aspecto que irá marcar suas produções nesse contexto.

Desde sua entrada na UFU, em 1986, Selva atua como professora da disciplina “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, o que reposiciona a sua relação com o ensino de história e o ensino de geografia. A conformação curricular da disciplina – que “vinha de uma tradição dos Estudos Sociais”, conforme ressalta a

narradora – se fazia, a partir de então, por um desenho que passa a se construir pela garantia da especificidade entre as duas áreas e pela sua integração. Ao se referir à disciplina, Selva diz que: “quando eu entrei já havia se transformado em História e Geografia, porque a Universidade fez esse movimento”. É nesse terreno, marcado pela composição entre ensino de história e ensino de geografia, que Selva passa a construir as bases dos saberes necessários à formação do professor pedagogo.

Nesse mesmo terreno encontrado, Selva se movimenta. Ao evocar os primeiros contornos da disciplina, a narradora traz à tona sua colocação diante de uma tradição pedagógica instituída, cuja superação teria se dado através de “muita negociação” e de uma paulatina reconfiguração da disciplina. Ao se referir àquela tradição, Selva rememora a professora Geny, “uma pedagoga muito bem formada”, e os pressupostos que atravessavam a referida disciplina:

Quando em 87 eu entrei na faculdade, quem ministrava a disciplina era uma pedagoga muito bem formada e o curso e a disciplina tinham um viés muito tecnicista. Muito tecnicista. Preparar materiais para o professor usar em sala de aula. (...) Como ela [a professora] não tinha uma formação específica em história nem em geografia, ela era uma pedagoga muito bem formada no Instituto de Educação em Belo Horizonte. (...) Mas se trabalhava como construção de materiais, tá certo?

As críticas de Selva trazem em cena enfrentamentos e tensões de ordem epistemológica, que marcam um contexto de revisão dos cursos de formação de professores, onde a crítica à perspectiva tecnicista abria terreno para um movimento de reconstrução do currículo. Essas tensões entre saberes aparecem no trabalho pedagógico cotidiano, como podemos observar na narrativa de Selva ao aludir sua relação com a professora Geny. Sobre isso, Selva diz que “eu não aceitei quando a minha colega Geny, uma senhora que eu tenho maior carinho, trouxe para mim que era para eu começar fazendo material”.

Nesse momento de recusa a um modelo de currículo e de disciplina tecnicistas, Selva encontra um terreno institucional fértil e favorável para a reconfiguração da disciplina. A mudança no currículo – que passa a incorporar as Metodologias de Ensino na formação do pedagogo – e o ingresso de novos colegas professores possibilitam à narradora se movimentar no sentido de repensar o curso. É nesse contexto que Selva se coloca como protagonista na mudança de perspectiva da disciplina, como se vê no relato abaixo:

Eu e uma colega que entrou junto comigo de ciências e depois outra, nós começamos a discutir o seguinte: “o que é essa disciplina?”. Era uma disciplina, assim eu penso, eminentemente teórica e prática e nós começamos a estudar o que seria então a metodologia de ensino. Passamos por essa questão da transposição didática, da reinvenção. Eu acho que nós construímos um curso que trabalha de forma muito articulada o conteúdo e forma. Isso não está de maneira nenhuma dissociada dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina. Então, uma coisa que não se fazia no curso que eu comecei a fazer: “vamos discutir o que é história; como saber a história que é construída; o que são fontes históricas; o que são temporalidades”. Eu comecei, e isso eu não abro mão de trabalhar no programa: discutir os pressupostos de construção histórica, conceitos-chave. Não abro mão. “Quais as correntes historiográficas que estão mais presentes no ensino?” Então, essa “fundamentação” - entre aspas - entendo que ela é fundamental.

Interessante observar que Selva traz em cena um momento de conformação das disciplinas de Metodologia de Ensino, que, naquele contexto, apresentavam-se como saber a ser instituído nos currículos de Pedagogia. A pergunta “o que é essa disciplina” revela um movimento coletivo de reflexão em torno da “natureza” epistemológica das metodologias de ensino no currículo de Pedagogia. Algumas sinalizações no trecho acima são interessantes, na medida em que apontam um diálogo partilhado com um debate daquele contexto, marcado pela reflexão em torno da didática, das didáticas específicas e das metodologias de ensino¹³⁰. Referimo-nos, especialmente, ao vocabulário mobilizado por Selva que, ao caracterizar a metodologia de ensino, aponta para os pares consagrados no debate educacional no campo da Didática, como a associação entre teoria e prática; conteúdo e forma.

No escopo reflexivo desse vocabulário partilhado pela literatura educacional, Selva passa a sinalizar os contornos epistemológicos de uma disciplina que tem como objeto o saber histórico e geográfico. Em suas sinalizações, fica nítido o seu movimento de investimento na reflexão e no desenho dos contornos de uma metodologia voltada para o ensino de história. Ao fazê-lo, os pressupostos teóricos e metodológicos do saber histórico *stricto sensu*¹³¹ assumem centralidade, como se vê

¹³⁰ O contexto de reformulação curricular evocado por Selva insere-se em um movimento mais amplo no campo educacional daquele contexto, em torno da revisão da didática. Das produções emblemáticas desse momento, destacamos a obra *A didática em questão* (CANDAU, 1985).

¹³¹ Optamos por mobilizar o conceito de “saber histórico *stricto sensu*” para se referir ao saber científico, produzido pela comunidade de historiadores. Das produções do campo do ensino de história voltadas para a reflexão acerca da configuração do saber histórico escolar, é possível localizar a mobilização do termo “saber acadêmico” para se referir ao saber produzido pela comunidade de historiadores, como fazem Gabriel (2003) e Monteiro (2007). Contudo, em se tratando de uma reflexão detida ao contexto acadêmico – e não escolar – consideramos que a expressão “saber acadêmico” se confunde com a própria disciplina “Metodologia de Ensino de História e

na tônica que a narradora atribui à mobilização dos “pressupostos de construção histórica”, dos “conceitos-chave” e das “correntes historiográficas”. O domínio de pressupostos que atravessam o saber histórico *stricto sensu* é vislumbrado por Selva como a “fundamentação” desta disciplina. Interessante observar que, no seu movimento de tecitura da narrativa, Selva se apropria da noção de “transposição didática”, para se referir aos desafios envolvidos no desenho de uma disciplina de metodologia de ensino, a qual passa a se ancorar nos pressupostos do saber histórico *stricto sensu*.

No decurso da narrativa, Selva vai pontuando seu movimento de refazer da disciplina, a qual se dá através de relações de trabalho cotidianas marcadas pela negociação entre os saberes de uma tradição pedagógica tecnicista e os saberes ancorados numa perspectiva de valorização do saber histórico *stricto sensu*, como se vê no relato:

Eu dei uma guinada no curso. Isso com muito jeito, com muita sensibilidade, porque eu não queria ferir uma pessoa que tinha me acolhido tão bem [referindo-se à professora Geny]. Então, eu comecei a trabalhar com ela. Por exemplo, passei para ela o livro “O que é ideologia” da Marilena Chauí. “O que é história”. Passei o livro do Sartre para ela, “O que é história”, porque nós temos que discutir como que a história é construída. Quais as finalidades lucrativas da história? História, memória, e aí eu pego todos esses conceitos estruturantes e trabalho. Disso eu não abro mão.

Apesar da guinada, Selva não rompe abruptamente com uma tradição pedagógica anterior. A mudança se faz “com muito jeito, com muita sensibilidade”, até que a mudança se efetiva com a aposentadoria da professora Geny e com a entrada de “outra professora de história, formada em história”. Interessante observar as pistas que Selva aponta para um movimento de “transposição didática gradual”, que se faz a partir de diferentes fluxos de cientificidade (PUGAS, 2010)¹³², dentre as quais se destacam uma tradição pedagógica “tecnicista”, que passa a se compor na relação com os saberes históricos *stricto sensu* e com os princípios inscritos no

Geografia”, da qual Selva alude em sua narrativa. Dialogando com Gabriel e Pugas (2010), compreendemos esta disciplina como um saber acadêmico, cuja didatização na licenciatura em Pedagogia está voltada para o ensino das disciplinas escolares. (PUGAS, 2013, p. 57). Em diálogo com tal perspectiva de olhar, mobilizamos a expressão “conhecimento disciplinar” para nos referirmos à disciplina em tela – “Metodologia do Ensino de História e Geografia”.

¹³²Pugas (2010) mobiliza a expressão “fluxos de cientificidade” para se referir aos saberes científicos que atravessam a configuração das disciplinas acadêmicas dos currículos de Pedagogia. Em diálogo com suas formulações, compreendemos o “saber histórico *stricto sensu*” como um dos fluxos de cientificidade que atravessa a configuração da disciplina acadêmica, “Metodologia do Ensino de História e Geografia”.

vocabulário das metodologias de ensino, onde a associação entre teoria e prática se colocava em seus horizontes teóricos. Não à toa, Selva aponta em sua narrativa que: “Eu acho que nós construímos um curso que trabalha de forma muito articulada o conteúdo e forma. Isso não está de maneira nenhuma dissociada dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina”.

À linguagem de um passado profissional rememorado pela relação com uma disciplina em transição, segue-se uma narrativa em torno de seu saber-fazer docente na formação de professores no presente, como se vê no trecho a seguir:

Eu dei uma guinada no curso. Isso com muito jeito, com muita sensibilidade, porque eu não queria ferir uma pessoa que tinha me acolhido tão bem. Então, eu comecei a trabalhar com ela. Por exemplo, passei para ela o livro “O que é ideologia” da Marilena Chauí. “O que é história”. Passei o livro do Sartre para ela, “O que é história”, porque nós temos que discutir como que a história é construída. Quais as finalidades lucrativas da história? História, memória, e aí eu pego todos esses conceitos estruturantes e trabalho. Disso eu não abro mão. O curso de pedagogia não é um curso de historiografia, mas essa base você tem que dar para os alunos, e eu quando estou trabalhando com isso eu falo: “Olha, vocês vão ler as BNCC’s [Base Nacional Comum Curricular]. Vocês têm que se localizar. Vocês têm que transitar por esse conhecimento”.

Selva não apenas deixa entrever a permanência e a centralidade do saber histórico *stricto sensu* em sua prática docente no curso de Pedagogia – “disso eu não abro mão” –, como aponta para uma posição valorativa e epistemológica que sublinha o lugar do saber histórico *stricto sensu* como eixo estruturante na formação do pedagogo hoje – “O curso de pedagogia não é um curso de historiografia, mas essa base você tem que dar para os alunos”. Em outro momento de sua narrativa, quando reflete sobre os desafios postos à formação do pedagogo hoje, Selva sublinha, novamente, a importância da disciplina, situando-a como estruturante na formação do pedagogo. Nesse momento, Selva evoca tensões entre saberes que atravessariam a estrutura curricular e a cultura profissional instituída na Faculdade de Educação da UFU, tensões estas que impactariam na conformação das bases dos saberes da formação do professor em pedagogia e na sua prática de ensino de história nos anos iniciais. A esse respeito, Selva relata que:

É claro que no curso de Pedagogia eu me deparei com muitas dificuldades. Primeiro, porque a carga horária, para formar professores dos anos iniciais, específica dos conteúdos, dos objetos de ensino de história, geografia, matemática, ela é mínima. Agora nós estamos fazendo a revisão do curso de Pedagogia de Uberlândia para dobrar a carga horária de história e

geografia. Mas, a nossa carga horária era mínima. Então, não tinha como eu fazer um trabalho mais profundo e eu percebia que, quando eu ia para escola com as alunas, a tendência delas era reproduzir o modo como elas tinham sido ensinadas. Parece que faltava discussão teórica, metodológica. Falta reflexão sobre memória, sobre identidade, historiografia e esse sempre foi um desafio muito grande do curso de Pedagogia, uma luta, porque o nosso curso de Pedagogia de Uberlândia, ele tinha todas as reformas curriculares dominadas por pedagogos, que entendem que para ser professor precisa ter uma reflexão geral sobre as teorias pedagógicas, sobre a escola, sobre os saberes ditos pedagógicos e não precisa saber história, geografia, matemática.

Em sua narrativa, Selva traz em cena um cenário particularizado (o currículo de Pedagogia da UFU), mas que remete às clássicas e atuais tensões postas pelo campo da Didática acerca da relação entre os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares na formação de professores¹³³. Na narrativa de Selva, as tensões entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares se expressariam pelo desequilíbrio entre os saberes privilegiados na formação em Pedagogia, onde o domínio do saber pedagógico pautaria a organização curricular do curso de Pedagogia da UFU. Ao expressar essas tensões, novamente nos vemos diante de um posicionamento que atribui centralidade ao domínio do saber disciplinar na formação do pedagogo.

O pouco espaço concedido aos “objetos de ensino de história” explicaria, em grande medida, a fragilidade da formação dos professores e suas dificuldades em suas práticas docentes nos anos iniciais, que se marcariam pela tendência de “reproduzir o modo como elas tinham sido ensinadas”. Na continuidade de sua narrativa, Selva reflete sobre os saberes do professor formado por aquela estrutura curricular, a qual seria demarcada pela ausência de um saber-fazer relacionado ao domínio dos “objetos de ensino de história”:

Quando elas vão para a rede - porque as nossas alunas vão - elas voltam e falam “Selva, nós precisamos aprender sobre história local, nós precisamos discutir temas que nós não estamos conseguindo fazer um bom trabalho lá porque falta isso para a gente”. Então, essa foi uma dúvida no curso de Pedagogia. Uma luta no curso de Pedagogia.

Como se pode perceber, ao relatar as negociações envolvidas nos primeiros contornos da disciplina “Metodologia de Ensino de História e Geografia”, Selva se movimenta entre passado e presente. Nessa dinâmica, a narradora não apenas

¹³³ A literatura do campo da Didática tem explorado a dissociação entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares como um dos dilemas enfrentados na organização curricular dos cursos de Licenciatura e dos cursos de Pedagogia. Sobre o tema ver: GATTI & NUNES (2009); GATTI (2010) e LIBÂNEO (2013).

compartilha um saber-fazer constituído e em constituição, como mobiliza posições epistemológicas em torno do lugar do saber disciplinar na formação inicial do curso de Pedagogia. Ainda que seus contornos se resignifiquem ao longo do tempo, é possível perceber a forte referência de bases conceituais vinculadas aos domínios do saber histórico na composição de seus saberes docentes e nos apontamentos dos saberes necessários à formação docente para os anos iniciais.

Ao focalizarmos a formação acadêmica de Selva, é possível encontrar pistas dessa relação, na medida em que ela se realiza a partir de um vínculo estreito com o saber histórico, tanto em sua versão acadêmica¹³⁴, quanto em sua versão escolar. Seus percursos formativos no campo da História nos ajudam a compreender tal vinculação. Como vimos no Capítulo 3, Selva forma-se em Licenciatura Curta em Estudos Sociais e, na sequência, opta pela graduação em História¹³⁵. Sua formação na pós-graduação realiza-se, também, na área da História¹³⁶. Nesses dois espaços formativos, sua relação com os referenciais do campo da história se estreita, como se vê em sua narrativa. Ao mobilizar as referências que teriam pautado os primeiros contornos da disciplina “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, a narradora evoca referências advindas da História, tanto na graduação e, sobretudo, na pós-graduação. Na graduação em História, Selva passa por uma formação marxista, a qual teria pautado suas referências iniciais na disciplina do curso de pedagogia, como relata:

Eu fui formada todo esse período dentro da tradição marxista articulada não só à formação universitária, mas uma formação na militância também. Quando eu entrei na faculdade elas [as alunas da Pedagogia] liam “A Ideologia Alemã” para discutir história.

O ingresso no Mestrado e no Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da USP parece fomentar as bases de seus saberes, que passam a se constituir sob a forte referência da nova historiografia social francesa e inglesa.

¹³⁴ Estamos nos referindo ao saber histórico *stricto-sensu*, produzido pela comunidade de historiadores.

¹³⁵ Selva gradua-se em Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela UFU em 1982 e realiza sua graduação em Licenciatura Plena em História também pela UFU, entre os anos de 1982 e 1985.

¹³⁶ O seu percurso na pós-graduação se faz no Programa de Pós-Graduação em História Social pela USP. Selva realiza o curso de Mestrado entre os anos de 1988 e 1991 e o Doutorado entre os anos de 1992 e 1996.

Na pós-graduação na USP, eu tive cursos muito bons dentro dessa perspectiva da nova historiografia, o alargamento do campo. Então, eu fui incorporando a Nova História francesa e por influência do meu orientador, a Historiografia Social inglesa. Thompson, Hobsbawm e os ingleses de uma forma muito marcante. Eu me encontrei muito com a Nova Historiografia Social inglesa, mas também a Nova História francesa e esse alargamento do campo das abordagens. Tanto que nós tínhamos como cartilha novos temas, novos problemas, novas abordagens. Aquela tríade do Le Goff. Eu comecei a pesquisar os livros de história e comecei a ler o que se fazia na França em termos de ensino. Essa terceira geração da Nova História me marcou muito. Eu tinha uma leitura de Braudel na graduação, mas era uma leitura que eu chamo até de superficial.

Selva passa a constituir as bases do conhecimento histórico para a formação do pedagogo e para a pesquisa a partir daquelas referências constituídas em sua experiência formativa na pós-graduação, como se vê no trecho abaixo:

Então, eu fui reconstruindo o meu fazer dentro da Universidade a partir dessas referências. A Nova Historiografia Social inglesa - e o Marcos me seduziu muito - trouxe o conceito de "experiência" de Thompson para dentro do curso de formação dos professores e essa Nova Historiografia francesa, que marcaram muito o meu mestrado, porque aí eu fui ler os currículos e eu falei: "Estão aqui. Essas novas referências estão aqui". (...) Eu fui fazendo esse caminho dos novos objetos, dos novos temas, das novas abordagens.

Essas referências, que teriam pavimentado sua formação para a pesquisa, tornam-se também referenciais para a constituição de seus saberes docentes no plano da formação de professores. Selva passa a "pesquisar os livros de história e [começa] a ler o que se fazia na França em termos de ensino", além de incorporar "o conceito de 'experiência' de Thompson para dentro do curso de formação dos professores".

Ao evocar sua prática formativa hoje, a narradora estabelece íntima relação com aquelas referências advindas de sua formação na pós-graduação. Em sua narrativa, Selva indica, novamente, um movimento de "transposição didática", que se marca pela recomposição daquelas referências advindas da historiografia no plano da pesquisa e da prática de ensino na formação de professores. O trecho abaixo é ilustrativo dessa dinâmica de ressignificação de saberes:

Na USP eu fiz dois excelentes cursos de historiografia. (...) Fiz um curso de memória com a Ecléa Bosí. Então eu fiz cursos muito bons que foram me ajudando a reconstruir isso. Não é um trabalho fácil. Tanto que a Ecléa me marcou tanto que eu fiz o meu doutorado no campo da história oral. Então, no ensino, na prática de ensino, eu faço um esforço muito grande para esse alargamento do objeto da história. (...) Por isso que eu tenho insistido muito na história oral nos anos iniciais, porque Thompson traz a experiência da história oral inglesa para a gente nos anos iniciais, que é uma forma das

crianças perceberem que a história está viva, que nós temos memória. (...) Então, esses estudos de memória foram importantes para mim também e eu insisto muito nisso. Nós temos que trabalhar mais a perspectiva de trazer esses sujeitos, mais dinamizados, sem história, porque eu abracei a Lei 10.639, abracei a 11.645. Trabalho isso. Já orientei várias teses nesse campo, porque eu acho um absurdo: Uberlândia é uma cidade negra e o curso de história não tinha história da África. (...) Uberlândia tem uma tradição. A tradição cultural de Uberlândia é o congado, as festas de congado, que foram reprimidas durante anos. Eu trouxe isso para dentro da Universidade. (...) Então, as minhas referências: eu brinco que essa coisa dos chamados “sem história”, ela tem que estar na história. Tem que estar na história. Isso é fundamental. Então, a minha luta é essa: sujeitos. Eu brinco com os meninos: “Olha, sujeitos. Vamos ver quem são os sujeitos históricos”, as fontes, as metodologias. Eu penso que a formação da cidadania, o menino se reconhecer como cidadão... Quando eu comecei a fazer a minha pesquisa de mestrado que eu fui numa quinta série para questionar “O que é história” e que os alunos falaram: “ gente não faz história”. Isso mexeu comigo. Então, eu trabalho muito nessa perspectiva: “Nós fazemos história. Nós fazemos história. Os negros dessa cidade fazem história”, e tudo isso é muito alimentado, assim, por pesquisas. Uma aluna minha pesquisou as datas cívicas: a concepção dos alunos de heróis, de datas cívicas e eles realmente não veem os negros. Não viam. Isso há 10 anos. Não viam os negros como sujeitos históricos na cidade, porque a história dos negros em Uberlândia ela é bem... Eles no século XX só podiam andar de um lado da rua. Tinha a calçada dos negros.

Como se vê, a construção dos saberes históricos para a formação dos professores em Pedagogia vai se construindo na composição de referências diversas que se mesclam, como o universo da pesquisa acadêmica na pós-graduação – “Na USP eu fiz dois excelentes cursos de historiografia” –; os imperativos legais que atravessam o plano da política curricular – “eu abracei a Lei 10.639, abracei a 11.645” –, questões postas pela esfera pública – “Uberlândia é uma cidade negra e o curso de história não tinha história da África” – e o linguajar que atrela a formação escolar à cidadania – “o menino se reconhecer como cidadão”. Na composição dos saberes, posições teóricas e políticas parecem se confluir. Se é possível depreender que “o alargamento do objeto da história” mobiliza uma prática de ensino voltada ao trabalho com a história oral e com a valorização dos sujeitos, também é possível localizar dimensões valorativas que atravessam o processo de “transposição didática” evocada por Selva. Evocar os sujeitos “mais dinamizados, sem história” é parte de sua “luta”. Sobretudo, é em função de uma “formação para a cidadania” que “o alargamento do objeto da história” parece ganhar sentido em sua prática docente na formação de professores em pedagogia.

Nesse movimento de “transposição didática” ou da “reinvenção” da qual Selva alude em sua narrativa acerca da configuração de uma metodologia de ensino de história para o curso de Pedagogia, a relação com os referenciais teóricos advindos

do campo da História, sobretudo da Nova Historiografia Social Inglesa e da Nova Historiografia Francesa, se faz muito presente.

No que tange às referências na constituição de seus saberes de referência, Marcos Silva tem um papel emblemático. Sobretudo porque ele representa uma tradição de pensamento que marca a produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em História da USP na década de 1980. Como ressaltam Capelato, Glezer e Ferlini (1994), nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação (implantado em 1971, com a oferta dos cursos de História Econômica e História Social) passa por influências de diversas vertentes historiográficas, como a História Social Inglesa, de vertente marxista; a Escola de Frankfurt de 1ª e 2ª gerações e a *Nouvelle Histoire*, o que irá demarcar as linhas de investigação e as pesquisas empreendidas no Programa e por Marcos Silva naquele contexto. É quando Selva realiza seu curso de Mestrado e Doutorado, sob a orientação de Marcos Silva, que naquele momento, passava a integrar o corpo docente da linha de História Social¹³⁷.

Importa ressaltar que, a despeito de o curso de História da USP ter se consolidado por uma tradição de pesquisas históricas, a instituição demarca-se, também, por uma produção em torno do ensino de história. A esse respeito, Jaime Cordeiro (2000) chama a atenção para os espaços de interlocução como ensino de história naquela instituição, ressaltando o papel da *Revista de História*, vinculada ao Departamento de História da USP, que, desde sua fundação, em 1950, teria dedicado algum espaço à publicação de questões relacionadas ao ensino (CORDEIRO, 2000, p. 125). Na década de 1970, a Revista teria feito um movimento mais sistemático em torno da publicação de questões relacionadas ao ensino de história, tornando-se um dos canais de comunicação dos debates em torno do ensino de história. Os professores do Departamento de História da USP tornam-se os principais autores daquelas publicações naquele momento.

Nesse processo, cabe ressaltar a atuação de Marcos Silva que, juntamente com outros professores do curso de História da USP, se envolveram nos primeiros debates em torno do ensino de história na década de 1970 e marcaram a reflexão em torno do ensino de história no estado de São Paulo nas décadas seguintes.

¹³⁷ Marcos Silva ingressa no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social pela USP no ano de 1989 e Selva é sua “primeira orientanda”.

Ainda que não redutíveis a eles, Raquel Glezer, Marcos Silva e Elza Nadai¹³⁸ (que naquele contexto eram professores do curso de História da USP)¹³⁹ se envolveram diretamente nos debates, via publicações acadêmicas, através de atuações nos debates protagonizados pela ANPUH e de participações em políticas públicas de reformulação curricular da década de 1980. Raquel Glezer e Marcos Silva vinculavam-se ao Departamento de História da USP e atuavam com as disciplinas de Metodologia, Teoria da História e Historiografia. Já Elza Nadai atuava, naquele momento, como professora de Prática de Ensino de História no Departamento de Educação da USP.

Desses lugares, se inseriram nos debates em torno da extinção dos Estudos Sociais, como Raquel Glezer que, na condição de professora, membro associada e presidente da ANPUH, participara ativamente do movimento pela extinção dos Estudos Sociais nas escolas e nos cursos de formação de professores¹⁴⁰. Glezer faz coro com Déa Fenelon e Marcos Silva na defesa da participação da ANPUH nos debates em torno do ensino de história e, conseqüentemente, na defesa da participação de professores de “1º e 2º graus” como sócios da Associação¹⁴¹.

Participaram, ainda, do delineamento de uma reflexão em torno das bases teóricas e metodológicas para a formação do futuro professor de História e para o ensino de história na escola, como o faz Elza Nadai através de publicações e de seu

¹³⁸ Para além dos três professores, encontramos na literatura do período, publicações de Carlos Alberto Vesentini, naquele contexto, professor de História Contemporânea da USP e autor da tese *A teia do fato*, defendida em 1982 na USP; Adalberto Marson, professor de História Contemporânea do Departamento de História da USP; e Circe Bittencourt, professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da USP.

¹³⁹ Raquel Glezer fez graduou-se em História pela USP entre os anos de 1963 e 1966; realizou o curso de Especialização em Metodologia da História pela USP entre 1967 e 1968 e desenvolveu o Doutorado em História Social pela USP entre os anos de 1973 e 1977. Marcos Silva graduou-se em História pelo Departamento de História da USP entre os anos de 1972 e 1976; fez Mestrado e Doutorado em História Social pela USP entre os anos de 1979 e 1981 e 1982 e 1987, respectivamente. Elza Nadai cursou Mestrado e Doutorado em História Social pela USP e atuou como professora de Prática de Ensino de História no Departamento de Educação da USP. As informações sobre a formação acadêmica e profissional de Elza Nadai encontram-se no livro *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (2011). Não tivemos acesso ao período em que sua formação acadêmica se realiza.

¹⁴⁰ Em artigo intitulado, “Estudos Sociais: um problema contínuo”, publicado em 1982, na *Revista Brasileira de História* (GLEZER, 1982), Glezer dá a dimensão dos efeitos do processo de mobilização nacional das instituições de ensino e associações científicas e profissionais de diversas regiões do território nacional contra a proposta de implementação dos Estudos Sociais no 3º grau.

¹⁴¹ No artigo, “A Anpuh e o ensino de História: balanço crítico” (GLEZER, 1988), publicado nos Anais do I Encontro Perspectivas do Ensino de História, Glezer – que naquele momento assumia a presidência da ANPUH – pontua o papel da Associação na participação direta na mobilização em torno da extinção dos Estudos Sociais e na disputa pela garantia do ensino de História em todos os níveis de ensino. A autora pontua, ainda, o papel da Associação na discussão acerca da formação dos professores de história.

envolvimento em debates acadêmicos daquele contexto. A autora tem papel importante na organização do Seminário Perspectivas do Ensino de História, um evento que se organiza a partir de um projeto partilhado por uma rede de formadores de professores paulistas – dentre os quais figuram Ernesta, como veremos na próxima seção – que se movimentaram na organização de um evento que buscasse promover uma reflexão coletiva entre professores de História dos 1º, 2º e 3º graus¹⁴². As produções de Elza Nadai também se marcam pelo delineamento de novas propostas para o ensino de história na formação e na prática de ensino dos professores de história, as quais se centram no delineamento de uma Didática da História¹⁴³ e no apontamento de propostas teórico-metodológicas para o ensino de história no 1º e 2º graus. Nadai se dedica a uma reflexão acerca do ensino de história vigente nas escolas. Interpretado como conhecimento inadequado ao novo contexto escolar, a autora traça “alternativas”, que se centram na apresentação de novas propostas teórico-metodológicas para o ensino de história. De suas produções, destacamos o artigo nos *Anais do Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*, realizado em 1975. Naquele artigo, Nadai (1975) apresenta uma proposta que busca romper com a cronologia e que se estrutura a partir de problematizações da prática social. Seu argumento desemboca na defesa de uma proposta fundamentada no ensino de História por temas¹⁴⁴.

Nesse movimento coletivo de luta e de proposição de “alternativas” para o ensino de história, Marcos Silva também assume protagonismo. O autor se envolve nesse movimento através de sua inscrição acadêmica e no plano das políticas públicas curriculares daquele contexto. Conforme sinalizado nas linhas acima, o autor se dedica à reflexão acerca do ensino de história, destacando-se, dentre suas produções, a obra *Repensando a história* (SILVA, 1984), um livro que teria tido grande repercussão naquele contexto. Conforme ressalta Cordeiro (2000), alguns de seus textos teriam se tornado pontos de referência quase obrigatórios, sendo citados em vários relatos de experiências e figurado em bibliografias de concursos para o Magistério (CORDEIRO, 2000, p. 57). Marcos Silva também se envolve diretamente

¹⁴² O Seminário Perspectivas do Ensino de História foi realizado em 1988 na Faculdade de Educação da USP e organizado por Elza Nadai.

¹⁴³ A título de exemplo, ressaltamos o artigo publicado em 1973, intitulado, “Algumas considerações sobre o ensino de História” (NADAI, 1973). A partir da mobilização de sua experiência como professora de Prática de Ensino de História do Departamento de Educação da USP, a autora traz algumas questões que emergem da formação do futuro professor de História e que se encaminham para o desenho de algumas proposições em torno do desenho de uma Didática da História.

¹⁴⁴ Para melhor situar o argumento da autora, ver: NADAI (1975).

no processo de reformulação da proposta curricular de História do estado de São Paulo ¹⁴⁵, assim como nos debates acadêmicos que se seguiram à sua publicação ¹⁴⁶.

Como se vê, a partir de seus lugares institucionais, representados pela produção acadêmica paulista e pela representação coletiva em fóruns e revistas acadêmicas, tais autores demarcam um vocabulário que se estende nas pesquisas, nas produções e nos debates em torno do ensino de história. Selva se insere institucionalmente a essa rede, através de sua entrada no campo da pesquisa acadêmica na pós-graduação em História Social pela USP, quando ingressa no curso de Mestrado, em 1988. Sua inserção se dá a partir da investigação das reformas curriculares em História da década de 1980, temática que, naquele contexto, se colocava como uma das questões centrais enfrentadas no campo político e teórico do ensino de história ¹⁴⁷.

Sua análise recai sobre as propostas curriculares de História do estado de São Paulo e de Minas Gerais. Selva relata sobre a escolha do tema de sua pesquisa e do recorte, ao afirmar que: “Eu queria fazer análise das mudanças curriculares. O meu projeto era analisar as mudanças curriculares. Rio, São Paulo e Minas na década de 80. Era a década em curso e ele aceitou de cara”. A narradora continua, ao relatar sua escolha pela análise da proposta de Minas Gerais. No trecho abaixo, Selva teria dito a Marcos Silva que:

“Eu faço questão, porque nós precisamos fortalecer o campo do ensino de história em Minas Gerais. Nós temos poucas produções em Minas Gerais e eu quero pesquisar Minas Gerais”. Discutimos e chegamos à conclusão que o Rio tinha vários cursos de Pós-Graduação, certamente desenvolveriam as dissertações, as teses analisando os currículos. Chegamos a um acordo que eu faria análise de São Paulo e Minas Gerais.

¹⁴⁵ Conforme indicamos anteriormente, a reforma curricular do estado de São Paulo é fruto de um amplo projeto de reorganização curricular vivido no estado em meados da década de 1980. A elaboração da Proposta Curricular de História é realizada pela Equipe Técnica de Estudos Sociais – História e contava com a assessoria inicial de Marcos Silva e Déa Fenelon.

¹⁴⁶ A esse respeito, destacamos o artigo, “A impaciência do preconceito e o coro dos contentes”, publicado na *Revista Brasileira de História* em 1987 (SILVA, 1987). Nesse artigo, Marcos Silva responde às críticas acadêmicas que se sucederam em decorrência da publicação da primeira versão da Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo.

¹⁴⁷ A análise das reformulações curriculares ocorre em um contexto demarcado pelo movimento de renovação curricular em diversos estados das regiões sul e sudeste do país, dentre as quais se destacam São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. Sobre o processo de renovação curricular na década de 1980. Sobre o tema, ver: BARRETO (1998).

Sua Dissertação se desenvolve, então, a partir da análise das propostas curriculares do estado de São Paulo (1983)¹⁴⁸ e do estado de Minas Gerais (1983-1984)¹⁴⁹. A autora recorre a uma abordagem que recobre desde a década de 1960 à década de 1980, a partir de uma análise detida às mudanças no ensino de história no seio as políticas educacionais da década de 1960; nas propostas oficiais inscritas nos guias curriculares da década de 1970, desembocando nas reformulações curriculares da década de 1980. Em sua análise, é possível perceber seu afinamento à reformulação curricular de São Paulo, a qual é vislumbrada pela autora enquanto proposta avançada frente à proposta curricular de Minas Gerais. A fundamentação da proposta de São Paulo, a qual “inspira-se basicamente em problemáticas da historiografia social inglesa e na nova história francesa” (FONSECA, 1993, p. 95) é apontada pela autora como um avanço frente à proposta curricular de Minas Gerais, fundamentada “na teoria marxista de história” (FONSECA, 1993, p. 99).

¹⁴⁸ Em meados da década de 1980, o estado de São Paulo passa por um amplo projeto de reorganização curricular, que se configura a partir de um movimento mais amplo de crítica à escola, de uma maneira geral, e aos currículos escolares, em particular. Esse movimento se reflete na elaboração de propostas curriculares em diversas regiões do país, como se observa nos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. De acordo com Cordeiro (2000), a reformulação curricular do estado de São Paulo incidirá, dentre outras ações, na reformulação radical nos conteúdos e nos métodos de ensino de todas as disciplinas de 1º grau. Uma das mudanças mais radicais tem a ver com a reintrodução de História e Geografia como disciplinas autônomas, em substituição aos Estudos Sociais na 5ª e 6ª séries, o que irá culminar na elaboração da Proposta Curricular de História. Cabe ressaltar que a materialização das Propostas Curriculares ocorre a partir de um debate acumulado há um tempo no âmbito interno da Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos (CENP). Esse órgão, vinculado à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, esteve diretamente implicado nesse movimento, não apenas através do fomento do debate, como na condução direta do processo de elaboração das novas propostas curriculares. A primeira versão da Proposta Curricular de História foi publicada no ano de 1989. A equipe que participa de sua elaboração era composta por professores da rede pública de ensino de São Paulo e de instituições de ensino superior, também localizadas no estado de São Paulo. Inicialmente, participaram da elaboração da proposta a autora Déa Ribeiro Fenelon (PUC-SP) e o autor Marcos Silva (USP). Mais tarde, Pedro Paulo de Abreu Funari (UNESP-Assis) integraria a equipe.

¹⁴⁹ Paralelamente às publicações acadêmicas em torno dos desdobramentos do processo de reformulação curricular de História vivido em São Paulo, é possível observar o desenho de uma reflexão acadêmica em torno de reformulações curriculares vividas em outras realidades locais, dentre as quais destacamos a proposta curricular de História do Município do Rio de Janeiro. Inserida num vocabulário partilhado em torno da defesa da renovação das práticas de ensino de história, tal proposta demarcava-se por uma orientação de “rompimento com uma História linear e evolucionista” (MONTEIRO, 1988, p. 359) e pela proposição de um desenho pautado no trabalho com conceitos-chave (sociedade, cultura, trabalho e tempo); por uma proposta teórico-metodológica centrada no aluno e no professor como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e pela orientação de uma prática de ensino que, partindo do presente vivido do aluno, pudesse ampliar sua compreensão dos processos históricos. O resultado daquele trabalho foi publicado nos Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1988. Para conhecer maiores detalhes da proposta, ver: MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. et al. “A proposta de História do Rio de Janeiro: ‘Conhecendo História, fazendo História’: uma proposta por conceitos”. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo, FEUSP, 1988, pp. 359-363.

Selva destaca “questões fundamentais” enfrentadas e incorporadas pela Proposta Curricular de São Paulo, como a ampliação de novos objetos e novos documentos; o desafio do ensino temático, “experienciado na França e sugerido pelos autores da Proposta Curricular” (FONSECA, 1993, p. 95). A autora ressalta, ainda, a incorporação da abordagem thompsoniana, “ao sugerir o resgate das ações dos homens como sujeitos produtores de sua história” e o “redimensionamento da noção de classe” (FONSECA, 1993, p. 98). Por fim, Selva destaca a abordagem da temporalidade, destacando como avanço da proposta: “a negação tanto do esquema cronológico francês (...) quanto da visão marxista da evolução dos modos de produção”; o esforço em “ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica de progresso” e a proposta de “resgatar a heterogeneidade das experiências convivendo com o indefinido, o indeterminado, dando inteligibilidade à diversidade” (FONSECA, 1993, p. 97).

Por seu turno, a Proposta Curricular de Minas Gerais articulava os conteúdos em torno dos modos de produção e substituiria “a cronologia mecanicista anterior pela evolução dos modos de produção” (FONSECA, 1993, p. 108). Além disso, a proposta de Minas Gerais não romperia totalmente com a “fragmentação dos conteúdos”. Enquanto a proposta de São Paulo romperia com a fragmentação espaço-temporal a partir de uma organização por temas, que se articulava às experiências dos alunos, a proposta de Minas Gerais tentaria romper com a fragmentação a partir da ênfase à noção de totalidade. O conceito de “uma comunidade mais ampla”, denominada de “Pátria”, nada mais faria do que manter “o uso de conceitos abstratos homogeneizadores como no programa anterior” (FONSECA, 1993, p. 105).

A experiência realizada no Mestrado não apenas dá contorno às referências teóricas da autora, como a insere numa rede de circulação de produções sobre o ensino de história. É nesse contexto que Selva publica dois artigos na *Revista Brasileira de História*, periódico vinculado à ANPUH. O primeiro artigo, intitulado, “Cultura e História na Escola de 1º Grau” (FONSECA; DÂNGELO, 1987/1988), é publicado na seção “Noticiário”, um dos espaços reservados às temáticas relacionadas ao ensino. O segundo artigo é publicado na edição especial – *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*. Organizado por Marcos Silva, este número dedicou-se exclusivamente ao ensino de história. No artigo intitulado, “Ensino de história: diversificação de abordagens” (FONSECA, 1989/90), Selva faz

um balanço das publicações voltadas ao ensino de história no Brasil, apontando temas e abordagens recorrentes. Este artigo é emblemático na medida em que nos dá pistas de seu diálogo com uma literatura sobre o ensino de história¹⁵⁰. Além disso, a publicação em uma Revista de circulação acadêmica, cujas produções orientaram as formulações de propostas de renovação do ensino de história (CORDEIRO, 2000, p. 38), dão pistas de um movimento de sua inserção nessa rede.

Como se pode observar, sua inserção na investigação de pesquisa realizada a partir da experiência formativa na pós-graduação afirma sua aproximação a uma rede de produções voltadas ao ensino de história, onde a referência às novas abordagens historiográficas assume centralidade. Tais referências passariam a compor a base de seus saberes docentes no campo da formação de professores. A esse respeito, Selva relata que: “eu fui reconstruindo o meu fazer dentro da Universidade a partir dessas referências” e “fui fazendo esse caminho dos novos objetos, dos novos temas, das novas abordagens”.

É possível observar que a construção das bases dos seus saberes para a formação do professor em pedagogia vai se desenhando na confluência entre uma formação cada vez mais afinada com um vocabulário específico em torno do ensino de história e a partir de sua colocação em um modelo de trabalho interdisciplinar no âmbito da Faculdade de Educação da UFU. Sua localização na área de Metodologia de Ensino e sua relação de trabalho com uma disciplina estruturada pela articulação entre saber histórico e saber geográfico, explicam, em grande medida, os contornos de um saber estruturado pela perspectiva interdisciplinar. As ações interdisciplinares pautam os percursos de Selva no curso de Pedagogia, perpassando suas ações formativas em diversos âmbitos do seu trabalho. A esse respeito, cabe salientar sua integração no Laboratório Pedagógico da Faculdade de Educação da UFU, o qual é evocado em sua narrativa como “laboratório de ensino”, espaço “multidisciplinar” que congregaria “todas as metodologias da pedagogia”. É ali que Selva se insere desde

¹⁵⁰ Em seu balanço sobre as produções, Selva mobiliza uma literatura voltada para o movimento de repensar o ensino de história, dentre os quais destacamos: CEDES. *A prática de ensino de história*. São Paulo, Cortez/Caderno Cedes, nº 10, 1984; CABRINI, Conceição. et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986; FENELON, Déa Ribeiro. “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”. *Caderno Cedes – Licenciatura*. São Paulo: Cortez/Cedes, nº 8, 1983; FRANCO, Maria de Laura. “O livro didático de História no Brasil: algumas questões”, *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (41): 22-27, maio, 1982, dentre outros.

sua criação, em 1988¹⁵¹, e é a partir de seu vínculo com o Laboratório, que passa a constituir ações formativas no âmbito da Faculdade de Educação.

Das ações das quais se integra, ressaltamos a criação e a coordenação da Revista *Ensino em Revista*, cuja primeira publicação data de 1992¹⁵². Construída enquanto espaço de divulgação das atividades realizadas no Laboratório por “professores e alunos” a revista se inscreve, desde seu primeiro número, enquanto espaço de circulação de pesquisa, destinada ao “aperfeiçoamento e a renovação das práticas pedagógicas” (ENSINO EM REVISTA, 1992). A Revista marca-se por uma linha editorial voltada para temáticas relacionadas às metodologias de ensino específicas. Selva participa ativamente da coordenação da Revista quando é inaugurada, como também através da publicação de artigos em todas as edições lançadas até meados da década de 1990, quando suas publicações neste periódico diminuem.

Ao nos determos nesses primeiros artigos da autora, nos chamam a atenção os recortes, as temáticas e as abordagens elencadas, na medida em que eles nos dão pistas de uma construção de saber permeada pela composição de discursos: um discurso crítico a uma tradição curricular ancorada nos pressupostos dos Estudos Sociais; um discurso ancorado num vocabulário afinado com o movimento de repensar o ensino de história; um discurso atravessado pelos pressupostos do Laboratório Pedagógico, orientados pelo princípio da interdisciplinaridade; e um discurso que desliza entre a linguagem analítica de crítica e a linguagem prescritiva, voltada para o apontamento de novas possibilidades para o ensino. Na mescla desses discursos, Selva constrói referências conceituais, que desembocam no desenho de uma metodologia de ensino de história e geografia para as séries iniciais.

Na construção de uma reflexão acerca do ensino de história e geografia nas séries iniciais, é nítido o diálogo crítico que Selva estabelece com uma tradição disciplinar dos Estudos Sociais, particularmente daquela norteada pelas diretrizes da

¹⁵¹ O Laboratório Pedagógico é criado em 1988 pela equipe de professores de Metodologia de Ensino, a saber: Metodologias do Ensino de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Matemática. O Laboratório seria um espaço que visaria a atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão daquelas disciplinas. Ver: “Editorial”. *Ensino em Revista*, v.1, n.1, jan/dez, 1992.

¹⁵² *Ensino em Revista*, v.1, n.1, jan/dez, 1992, 111p.

Reforma Educacional de 1971¹⁵³. Nos seus primeiros artigos, Selva estabelece um diálogo com a estrutura curricular do estado de Minas Gerais, particularmente com as diretrizes metodológicas de Estudos Sociais para a 1ª a 4ª séries¹⁵⁴. É possível observar que suas críticas recaem sobre a organização dos conteúdos, que se estruturam a partir dos círculos concêntricos e sobre a fusão entre os aspectos geográficos e históricos, que marcam uma formatação curricular calcada no conceito de integração social.

Em suas primeiras produções, é possível localizar pistas sobre a construção de seus saberes na relação com a crítica àquela tradição curricular instituída. Em artigo intitulado “O ensino de história e geografia nas séries iniciais: a temática regional” (FONSECA, 1992), a autora se propõe a mobilizar uma reflexão sobre “a História e Geografia nas séries iniciais” (FONSECA, 1992, p.43). Para tanto, Selva desenvolve um argumento em torno da identificação das tendências presentes nos livros didáticos “de 1ª a 6ª série” (FONSECA, 1992, p.44) e no apontamento de novas propostas que visam superá-las. Selva elege como recorte de análise a temática regional e local “no ensino de 1ª a 6ª séries” (FONSECA, 1992, p. 44) e constrói um argumento que caminha para um primeiro momento de análise crítica das tendências apresentadas e, para um segundo momento dedicado ao apontamento de novas propostas.

Na composição da análise das tendências, Selva toma como referência a investigação desenvolvida em sua Dissertação de Mestrado em torno da proposta curricular de Minas Gerais da década de 1970¹⁵⁵. Alguns dos recortes e abordagens analisadas naquele contexto são mobilizados em sua reflexão neste artigo. O primeiro conjunto de críticas se faz em torno da abordagem inscrita na organização curricular desenhada a partir dos círculos concêntricos. Em sua Dissertação, Selva explicita melhor a estrutura dos círculos concêntricos presente na organização curricular de Minas Gerais de 1ª a 4ª séries. A autora chama a atenção para as bases que fundamentariam essa estrutura, a qual teria como referência Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento das noções de

¹⁵³ A Lei 5.692/71, conhecida como a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, institui, dentre outras diretrizes, a adoção dos Estudos Sociais como parte do núcleo comum do currículo escolar, absorvendo História, Geografia e as disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica.

¹⁵⁴ Optamos por manter a linguagem mobilizada em seus contextos de produção.

¹⁵⁵ Grande parte das análises apresentadas nesse artigo encontra-se no texto de dissertação de mestrado de Selva. Ver: FONSECA (1993, pp. 51-86).

espaço/tempo. Nas diretrizes metodológicas de Minas Gerais, os círculos concêntricos se estruturariam pela abordagem dos espaços geográficos a partir de uma ampliação gradativa, que se iniciava, na 1ª série, pela comunidade mais próxima, para escola e a família; caminharia, na 2ª série, para o bairro; na 3ª série, abordaria o município e, finalmente, na 4ª série, o estado (FONSECA, 1993, p. 68).

Ao analisar a organização dos conteúdos a partir dos círculos concêntricos, Selva aponta como desdobramentos a fragmentação dos conteúdos. Sua crítica recai sobre a abordagem segmentada do espaço – o qual seria compartimentado por séries – e pela separação dos diversos aspectos que o atravessa – como as dimensões social, geográfica, física, cultural e humana. A separação e a segmentação do espaço por séries e de suas dimensões através de um tratamento isolado teriam como desdobramento a fragmentação do saber, o que dificultaria ao aluno perceber o social em sua totalidade e a refletir sobre as relações concretas das várias dimensões constitutivas do social.

Outra abordagem criticada pela autora refere-se à tônica aos aspectos físicos, em detrimento dos aspectos históricos. Aqueles determinariam os aspectos humanos e socioculturais. Sua crítica recai sobre os desdobramentos dessa abordagem, a qual destituiria do espaço geográfico a sua condição de espaço socialmente constituído pelo homem. Nessa lógica, o homem seria tratado em termos de população e elemento da paisagem e suas relações sociais seriam tratadas como independentes de suas ações e vontades. Tal concepção reforçaria uma abordagem a-histórica do homem e a naturalização de suas relações sociais, que, por sua vez, seriam desprovidas de conflito e de divisões sociais.

Por fim, Selva dedica-se à crítica à abordagem dos aspectos históricos, os quais se resumiriam ao estudo da origem e da evolução do município e do estado, ressaltando-se os vultos que contribuíram para o processo de sua evolução. A crítica se faz, ainda, à abordagem do município, do estado, do bairro e da comunidade, que seria marcada por um destino linear e evolutivo, de acordo com a lógica dos vultos e heróis que contribuíram para o progresso. Nessa abordagem, a ênfase às datas cívicas, ao culto aos heróis, à pátria e à nação reforçaria uma abordagem abstrata da história.

A partir de um olhar de conjunto sobre as primeiras produções de Selva em torno do ensino de história e geografia nos anos iniciais, é possível perceber que, na composição de sua crítica à abordagem instituída em uma proposta curricular de

Estudos Sociais, a autora vai delineando um discurso ancorado no vocabulário do movimento de repensar o ensino de história, como se pode observar em suas críticas à fragmentação do saber e à ausência de uma abordagem da totalidade do social; à destituição da dimensão da historicidade do espaço geográfico; à abordagem a-histórica do homem; à ausência de uma abordagem das relações sociais em sua dimensão de conflito, assim como a crítica à abordagem histórica, que se ancoraria na perspectiva linear e evolutiva e nas ações dos vultos e heróis.

No segundo momento do artigo, Selva se dedica a refletir sobre propostas que buscam superar as tendências evocadas, apontando ao leitor horizontes de novas possibilidades de um ensino de história e geografia ancorado na abordagem local. Ao traçar as possibilidades, é possível observar o apontamento de um “caminho” centrado em “novos objetos, novos temas, novas abordagens”. Dentre eles, destacam-se a ampliação de temas e fontes, as quais permitiriam mobilizar uma reflexão relacionada à vivência do aluno na atualidade e a romper com a fragmentação e a resgatar a totalidade do objeto analisado; uma prática de ensino ancorada na compreensão da História enquanto construção passível de múltiplas leituras e interpretações; o redimensionamento das relações passado/presente, o que tornaria o estudo das problemáticas locais e regionais mais significativo e “o trabalho interdisciplinar, tendo a História e a Geografia como elos de ligação” (FONSECA, 1993, p. 47).

Sobre este último aspecto, chama a atenção a oposição que a autora estabelece entre “interdisciplinaridade” e a noção de “fusão”, a qual teria sido preconizada pelos Estudos Sociais (FONSECA, 1993, p. 47). Novamente, Selva estabelece um diálogo crítico com o desenho curricular de Estudos Sociais para a 1ª a 4ª séries do estado de Minas Gerais, que, naquele contexto curricular, recebe a denominação disciplinar de Integração Social. Conforme ressalta Selva em sua Dissertação, esse desenho pressupunha a “fusão” de “conceitos geográficos e históricos”, diferentemente do que ocorreria a partir da 5ª série, quando “as especificidades de história e geografia foram preservadas” (FONSECA, 1993, p. 58).

Na construção de seu argumento crítico à ideia de fusão, Selva estabelece um diálogo com um discurso compartilhado pela literatura daquele contexto, que se marca pelo argumento a favor da extinção dos Estudos Sociais e pela defesa da autonomia do ensino de história como campo de saber específico. Cabe ressaltar, a

esse respeito, que grande parte da literatura daquele período voltava-se para a defesa do ensino de história a partir da 5ª série do 1º grau¹⁵⁶.

No diálogo afinado a essas produções e no diálogo crítico com uma tradição curricular da 1ª a 4ª séries, demarcada pela “fusão” entre o saber histórico e o saber geográfico, Selva vai constituindo um argumento em defesa da interdisciplinaridade entre os dois campos de saber. Se, de um lado, a autora caminha para a defesa da autonomia do ensino de história enquanto campo de saber específico, por outro, quando analisado no terreno das práticas de ensino e de aprendizagem nas séries iniciais, a dimensão da integração de evidencia. O argumento da autora quanto ao estatuto do saber histórico nas séries iniciais parece caminhar na tensão entre o discurso da autonomia e o discurso da integração. Essa relação, posta em suas produções de finais da década de 1980, se apresenta em sua narrativa, como podemos ver no seguinte trecho:

Eu entendo que história geografia tem uma forte relação. Eu sou daqueles que, assim como a Ernesta e muitos outros que leram Piaget, espaço e tempo são duas categorias. Absolutamente “inter”. Interdisciplinares mesmo, integradas e é muito difícil você separar isso na formação do professor e mesmo nos anos iniciais. Mas, eu entendo que a nossa luta tem que ser também, em um país como o nosso, vamos dizer assim, pela identidade dos objetos de conhecimento. Então, eu defendo o espaço da história, o espaço da geografia. Isso não quer dizer que não vamos fazer projetos interdisciplinares

Nesse momento, Selva alude a outro plano de saberes como fator explicativo de sua defesa pela interdisciplinaridade. A expressão, “Assim como a Ernesta e muitos outros que leram Piaget”, deixa entrever os atravessamentos de seus processos formativos – compartilhados no seio de uma comunidade de pensamento mais ampla, dentre as quais inclui Ernesta – na formulação de seus saberes acerca do ensino de história e geografia.

Podemos depreender de sua fala que a defesa da interdisciplinaridade se faz na negociação de fluxos de saberes oriundos de diferentes lugares discursivos. De uma tradição dos Estudos Sociais anteriores à Reforma de 1971, e da qual é formada; de uma tradição dos Estudos Sociais pós-Reforma de 1971, combatida

¹⁵⁶ Conforme veremos à frente, essa é uma crítica mobilizada por Ernesta em seus artigos “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança” (ZAMBONI, 1986) e “A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola” (ZAMBONI; DULCE, 1988).

pela literatura do campo do ensino de história; e de uma nova tradição que se quer instituir em torno do ensino de história como campo de saber autônomo.

Nessa composição entre discursos, Selva vai desenhando uma produção pautada pelo apontamento de um saber necessário para o ensino de história e geografia para as séries iniciais, o qual se marca pelos referenciais teóricos do ensino de história e pela perspectiva da interdisciplinaridade. Esses saberes, que se constituem no âmbito de suas ações vinculadas à formação de professores, atravessam a academia e marcam as produções vinculadas ao universo das políticas públicas. É o que se observa no documento, “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (BRASIL, 1994), fruto de um trabalho técnico encomendado pelo MEC que visava promover a análise da qualidade dos livros didáticos produzidos pela indústria editorial, a fim de compor a definição de critérios de avaliação dos livros didáticos¹⁵⁷. Selva participa da Equipe de Estudos Sociais, juntamente com as professoras Elza Nadai, Valéria Trevizani Burla de Aguiar, Edna Maria Santos e Léo Stampacchio.

Ao longo da análise dos livros, é possível observar algumas das marcas discursivas presentes no artigo anterior. Em grande medida, as críticas recaem sobre a “desatualização” e o “descompasso” dos livros didáticos em relação “aos avanços acadêmicos” e ao “atual momento político vivido pelo país” (BRASIL, 1994, p. 71). Dentre as defasagens apontadas citamos algumas delas, como a abordagem estanque dos conteúdos, a ausência de continuidade entre os temas e a repetição; à abordagem em sua perspectiva política institucional, através de uma sequência linear; a ausência de integração entre as áreas; a simplificação e deficiências no desenvolvimento de noções e habilidades básicas para a formação do cidadão e a abordagem abstrata do conteúdo, desconsiderando a realidade vivida do aluno.

Ao apontamento das críticas, decorre a indicação de critérios de avaliação dos conteúdos da área de Estudos Sociais: o trabalho integrado de conceitos históricos e geográficos (espaço, tempo, trabalho e relações sociais); a abordagem das relações sociais a partir das dimensões dos conflitos e da diversidade social; a abordagem dos temas em sua totalidade social; a mobilização da realidade vivida do aluno e a ampliação de sua percepção espaço-temporal; o uso de diferentes fontes e linguagens; a postura investigativa e o desenvolvimento da cidadania.

¹⁵⁷ Este trabalho torna-se documento balizador para a avaliação pública dos livros didáticos instituída no ano de 1995 pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Interessante perceber que aquilo que na linguagem acadêmica é apontado como saberes necessários à renovação das práticas de ensino de história e de geografia nas séries iniciais, ao adentrarem no terreno da política pública se reconfigura em linguagem de norma e de prescrição. Queremos dizer com isso que as alternativas sinalizadas para o ensino de história transbordam o universo das políticas públicas e passam a se conformar como critérios no delineamento das produções didáticas a partir da implementação de uma política de avaliação de livros didáticos.

Como se vê, a produção de Selva se insere nos deslizamentos da linguagem acadêmica e da linguagem normativa das políticas públicas. Nessa dinâmica de circulação e de produção de saber, que transbordam por entre as esferas de produção acadêmica e das políticas públicas, podemos perceber os primeiros contornos dos saberes produzidos por Selva. A esse respeito, importa não perder de vista as relações de poder que atravessam as possibilidades e impossibilidades de trânsito dos sujeitos e dos seus saberes. No que tange à definição dos critérios de avaliação dos livros didáticos, fica nítido que o saber legitimado pela academia se coloca como referência para uma política pública de avaliação a nível nacional. E, nesse sentido, a participação de Selva neste processo a coloca na condição de uma voz legitimada pela academia. Em sua narrativa, Selva localiza o processo de construção de sua legitimidade acadêmica, apontando o resultado de sua Dissertação de Mestrado como fato desencadeador de seu reconhecimento entre os pares e de abertura para outros trânsitos. A esse respeito, a narradora diz que:

Selva: Eu tive muita sorte de ter alguns convites e de conhecer algumas pessoas legais, muito legais que me ensinaram muito, me ajudaram muito. Mas, também foi em decorrência do meu mestrado. O meu livro fez um sucesso vamos dizer assim...

Yara: Foi editado treze vezes, não é?

Selva: Treze vezes e com várias reimpressões, que eu jamais podia esperar. Jamais.

Yara: Você não esperava?

Selva: Não, claro que não. Quando falaram: “vamos publicar?”. Que isso. Jamais. (...) Eu passei a ser convidada para essas coisas. Quando eu fui convidada para a Comissão do Livro Didático eu falei: “Puxa, caramba”. Mas, foi por causa do livro. Eu comecei a participar das políticas e comecei a ver que as coisas são muito complicadas, não é?

A construção da legitimidade institucional de Selva atrela-se à legitimidade conferida aos seus saberes. Nesse terreno, onde “passa a ser convidada”, Selva localiza sua inserção no campo da pesquisa em ensino de história. A idealização e a organização do I Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História¹⁵⁸, realizado no ano de 1993 na UFU, marca esse processo. Sobre esse momento, Selva relata que:

Eu já comecei a me envolver, tanto que em 93 eu convidei o Marcos [Silva] e a Ernesta e falei: “Vamos fazer um encontro de Uberlândia, das pessoas que estão pesquisando ensino de história. Vamos fazer primeiro um encontro lá de pesquisadores”, e fizemos. O primeiro encontro foi lá em Uberlândia. Foi o pessoal do Rio, [como o] Paulo Knauss. Foi um grupo grande do Rio. Foram de ônibus naquela época. Eu convidei duas pessoas, só dois palestrantes, porque eu não tinha dinheiro para mais. Eu convidei o Marcos e a Ernesta e foi muito legal porque as pessoas se interessaram muito. Apareceram pessoas de vários lugares que estavam pesquisando o ensino de história e aí começa essa minha inserção no Ensino de História e no campo. O grupo do Rio, da Federal Fluminense, que foi lá em Uberlândia falou: “vamos dar continuidade”. Resolvemos na Assembleia dar continuidade e vamos fazer o próximo no Rio. Fizemos o próximo no Rio e começou o grupo de pesquisadores do Ensino de História. Já havia acontecido o primeiro Perspectivas lá na USP com a professora Elza Nadai.

Esse trecho é elucidativo de muitos aspectos em torno da relação de Selva com o ensino de história. O primeiro que gostaríamos de destacar tem a ver com o fato de Selva localizar ali o momento de constituição de sua identidade de pesquisadora do campo do ensino de história. Se, de um lado, a legitimidade conferida ao seu saber a insere nessa rede, por outro, Selva movimenta-se no sentido de constituir uma rede de pesquisadores em ensino de história através do planejamento e organização de um evento que tem como marca a reunião e a divulgação de pesquisas em ensino de história. Atrelado a esse processo, nos chama a atenção, ainda, para a ampliação de suas redes, que passam a se configurar através do vínculo com outras instituições e outros sujeitos, para além das referências paulistas e, mais especificamente, uspianas.

¹⁵⁸ O Encontro de Pesquisadores em Ensino de História buscou afirmar-se como fórum acadêmico do campo do ensino de história. Ao longo do tempo, foi se ampliando, tanto no que se refere à diversificação dos lugares institucionais dos quais passa a ser sediado, quanto em relação ao número de pesquisadores que passam a se integrar àquele fórum. A ampliação do fórum reflete a ampliação do próprio campo de pesquisa em ensino de história. A mudança de sua denominação para Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH (ocorrida na terceira edição do evento, em 1997), reflete a ampliação de sua representatividade. Sobre o ENPEH e sua relação com a trajetória do campo, ver: Mesquita (2008).

Dessas relações, destacamos seu vínculo com Ernesta, que passa a se estreitar no contexto de organização do I Encontro de Pesquisadores em Ensino de História. Selva já teria conhecido Ernesta “de eventos da Unicamp e da USP” e, a partir do convite, “[começam] uma relação nesse grupo de Pesquisadores”. Ao relatar sobre os motivos que teriam levado ao convite de Ernesta e de Marcos Silva, Selva deixa entrever a identificação que atribui à Ernesta, como pesquisadora da Educação. Selva relata que, no contexto de organizar o evento, a ideia era “convidar alguém da Educação e alguém da História”. Daí “essa escolha: a Ernesta Zamboni e o Marcos Silva”.

Como se vê, Selva vai se inserindo paulatinamente numa rede mais ampla de produção de saber. No desenrolar de sua atuação profissional no campo da pesquisa e da formação de professores é possível localizar a resignificação de suas produções, de seu vocabulário, dos espaços por onde circula e de seus interlocutores. Tal resignificação se faz concomitantemente ao próprio movimento de ampliação e de resignificação do campo do ensino de história e na relação direta com os novos horizontes e demandas postas à formação dos professores na pesquisa e no ensino. É o que buscaremos explorar na próxima seção.

4.1.2 Saberes da formação e da prática do professor de História: o professor em um cenário da pesquisa

O ingresso de Selva em um novo cenário de produção de saberes demarca um processo de resignificação. É possível localizar dois terrenos definidores dessa relação, que se relacionam ao contexto de desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado, quando Selva reconfigura o objeto de sua pesquisa; e o seu posterior ingresso no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Sua experiência de pesquisa no Doutorado, também realizado no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP¹⁵⁹, sob a orientação de Marcos Silva é emblemática de um movimento de recomposição de seus saberes, que, a partir de então, passa a localizar o professor como sujeito privilegiado de sua pesquisa. Em sua narrativa, Selva traz em cena esse processo de mudança:

Quando a dissertação foi muito bem aceita, começou a ser lida e começou a ser publicada, quando eu terminei o mestrado eu falei para ele [Marcos

¹⁵⁹ Selva realiza o curso de Doutorado entre os anos de 1992 e 1996.

Silva] que eu gostaria de continuar e ele falou: “A vaga é sua”. Eu gostaria de continuar, mas não analisando currículo. Quero conversar com os professores. Foi outro processo de construção do objeto da tese, da problemática da tese.

A “construção do objeto” e da “problemática” da tese envolveu não apenas uma mudança temática, como uma mudança de perspectiva teórica. Selva desloca-se para uma abordagem centrada na internalidade do processo educativo, trazendo para o escopo de sua pesquisa questões relacionadas às ações internas da sala de aula, ao cotidiano escolar e às experiências dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1997, p. 12), conforme buscamos explorar no Capítulo 2. Tal mudança de perspectiva passa a desenhar sua questão de pesquisa e seu caminho metodológico, que desemboca no desenho de uma investigação detida às experiências pessoais e educacionais de professores de História. A partir da mobilização de suas histórias de vida, Selva desenha uma análise detida à composição dos seus saberes, centrando-se nos atravessamentos entre sua formação, suas práticas docentes e o significado que eles mesmos atribuem ao seu trabalho.

A opção pela história oral de vida de professores passa a se constituir como caminho metodológico privilegiado, o qual se desenha a partir de sua experiência formativa na pós-graduação. A esse respeito, é curioso perceber o papel de Ecléa Bosi no delineamento de sua abordagem metodológica. Selva diz que:

Fiz um curso de memória com a Ecléa Bosi. Eu fiz cursos muito bons, que foram me ajudando a reconstruir isso. Não é um trabalho fácil. Tanto que a Ecléa me marcou tanto que eu fiz o meu doutorado no campo da história oral.

A opção por esse caminho teórico-metodológico revelou uma investida ao tema da identidade e profissionalização docente, temática emergente nas pesquisas educacionais relacionadas à formação de professores da década de 1990 e da qual Selva dialoga¹⁶⁰. Tal experiência de pesquisa é elucidativa do redimensionamento de seus saberes. Se, até então, suas produções ancoravam-se numa perspectiva de apontamento de saberes necessários à formação de professores, a partir desse momento, sua reflexão vai se deslocando para a busca da compreensão dos saberes da formação e da prática do professor. Nesse sentido, se é possível dizer

¹⁶⁰ Sobre o panorama histórico das pesquisas brasileiras em torno da formação de professores na década de 1990, ver: André (1997) e Nunes (2001).

que esse movimento de ressignificação de saberes relaciona-se intimamente com sua trajetória pessoal e profissional, também é lícito afirmar que ele se inscreve num movimento acadêmico mais amplo, como podemos observar no trecho abaixo:

O repensar a concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 200, p. 38).

O caminho pavimentado pela pesquisa no decurso do Doutorado passa a se constituir como eixo estruturante de sua agenda de pesquisa. Em 1999, Selva ingressa no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, no Núcleo de Saberes e Práticas Escolares e, a partir de então, insere-se mais sistematicamente na pesquisa acadêmica. Naquele contexto, os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo vinculavam-se mais fortemente ao tema da cultura escolar e de sua relação com a composição dos saberes e das práticas escolares (CICILLINI, 2002, p.7). A inserção de Selva no Núcleo fortalece sua relação com a temática dos saberes e das práticas escolares, a qual se volta, prioritariamente, para os saberes docentes. O tema da formação e da constituição dos saberes e das práticas docentes marca suas primeiras pesquisas no Núcleo e se desenham a partir do privilegiamento das narrativas das histórias de vida de professores (FONSECA, 2002, p. 86).

É possível perceber, em suas primeiras produções desse contexto, um forte diálogo com literatura do campo da Educação, sobretudo com uma literatura voltada para a constituição dos saberes docentes. Sua reflexão em torno da formação docente ancora-se em autores como Maurice Tardif (1991; 2000) e António Nóvoa (1995). Nessa direção, as produções de Selva marcam-se pelo estabelecimento da relação entre formação, percursos e experiências de vida; formação e identidade pessoal e profissional e formação e constituição de saberes. A autora ancora-se, ainda nos conceitos de “saberes experienciais” e de “saberes práticos” para sua compreensão acerca da configuração dos saberes docentes, dialogando com autores, como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Nóvoa (1995); Schön (1995) e Gauthier (1998).

Ao longo de sua trajetória, é possível perceber a diversificação das abordagens e referências, bem como o estreitamento de sua agenda de pesquisa com o universo da formação do professor de História e de Pedagogia. A consolidação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH) aprofunda e diversifica sua agenda de pesquisa em torno da formação, dos saberes e das práticas docentes. O registro do GEPEGH no CNPq, no ano de 2000, institucionaliza sua agenda de pesquisa e a inscreve em uma lógica de formação de pesquisadores identificada com essa agenda.

O GEPEGH assume centralidade em sua narrativa: “espaço formativo”, onde ensino e pesquisa se articulam; espaço de aprendizagem; espaço de interação entre alunos do curso de História e de Pedagogia e entre História e Geografia são algumas das imagens evocadas por Selva. O GEPEGH é significado como “um espaço formativo”, não apenas para os alunos e orientandos que a ele se vinculam, como é mobilizado enquanto lugar formador para Selva, espaço em que a narradora ressignifica suas práticas de pesquisa e sua prática docente na formação de professores.

A identificação do Grupo com o ensino de história e geografia é uma das marcas que o atravessa e que reforça a relação perene de Selva com os dois campos de saber. As relações de parceria instituídas nos domínios da prática de trabalho cotidiana ajudam a compreender a manutenção desses vínculos. Nesse sentido, a figura de Iara Guimarães importa para a compreensão do desenho do Grupo. Iara é professora da Faculdade de Educação da UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação e sua atuação se volta para o campo do ensino de geografia¹⁶¹. Seus percursos na Faculdade de Educação revelam uma íntima parceria profissional com Selva: Iara é irmã de Selva e professora da disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia e, desde 2003, coordena o Laboratório Pedagógico da Faculdade de Educação. A perspectiva de um trabalho partilhado atravessa a narrativa de Selva, quando ela evoca sua relação de parceria com Iara:

¹⁶¹ O percurso formativo de Iara Guimarães se dá no campo da Geografia. Iara é graduada em Geografia pela UFU (1988-1992); desenvolve o Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da USP, entre 1994 e 1998; e o Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da USP entre os anos de 2002 e 2006.

Como a lara é da área de geografia e é professora da Faculdade também, nós sempre trabalhamos juntos: história e geografia. Mas, por exemplo, nesse semestre eu dei história. Agora a lara dá geografia. O programa é praticamente a mesma temática: algumas temáticas específicas da história e outras da geografia.

Mais do que um trabalho realizado entre pares, Selva evoca a relação que aquela parceria envolve no que tange aos saberes da formação inicial, os quais se conformariam a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Um dos itens do meu programa são os projetos interdisciplinares: história, geografia, ciências e as outras disciplinas que vierem. Nós nos unimos na metodologia: nós professores das metodologias de língua portuguesa, história, geografia para fazer projetos. Agora, por exemplo, eu construí um projeto com as alunas sobre as Olimpíadas. Vai se trabalhar as Olimpíadas. Um projeto interdisciplinar: história, geografia, ciências, línguas, literatura, artes.

A interdisciplinaridade é um argumento constante, que atravessa tanto o seu discurso narrativo quanto as suas produções acadêmicas em torno da produção de conhecimento para a formação de professores nos anos iniciais. Ao reafirmar o lugar da interdisciplinaridade na formação do professor em pedagogia e nos anos iniciais, Selva evoca a relação com outro campo de saber: a alfabetização. Tema já mobilizado por Selva em seu relato sobre sua experiência docente como alfabetizadora e em suas publicações mais recentes¹⁶², a relação entre ensino de história e alfabetização reaparece novamente ao refletir sobre os saberes necessários à formação de professores e os saberes para os anos iniciais. A esse respeito, Selva afirma que:

Eu defendo a especificidade, mas eu penso que a interdisciplinaridade é fundamental na formação do professor dos anos iniciais e aí vem a questão da alfabetização. Nós estamos em uma luta, há muitos anos, para o professor entender: por que não alfabetizar ensinando história e geografia? (...) Porque se vê a alfabetização como algo totalmente desvinculado dos sentidos e eu falo: "Gente, vocês falam em Paulo Freire, mas o que o Paulo Freire dizia? Que alfabetização é leitura de mundo". Como vai ler o mundo sem ensinar, sem trabalhar, sem mostrar as funções básicas de compreensão de mundo, de lugar, de grupo social, de identidade? Trabalhando identidade. Então, são temas que vão se descortinando e que vão se abrindo e que você vai trabalhando, que você vai incorporando e que são temas muito apaixonantes.

¹⁶² Tema presente nas obras mencionadas no capítulo anterior, a saber: FONSECA (2009a; 2009b).

Como se vê, Selva posiciona a alfabetização como domínio de saber intrinsecamente articulado aos processos de formação histórica da criança, onde a leitura de mundo se articula à leitura da palavra. Ao defender a articulação entre ensino de história, ensino de geografia e alfabetização, Selva alude a outro domínio de enfrentamentos. Neste caso, mais do que a defesa da integração entre domínios de saber, Selva está argumentando em defesa do lugar do ensino de história e geografia nos anos iniciais. A pergunta “por que não alfabetizar ensinando história e geografia?” revela um incômodo e uma “luta” diante de uma tradição curricular instituída e reatualizada nas práticas educativas hoje, em que a alfabetização permanece como saber central nos anos iniciais em detrimento dos demais domínios de saber. Na continuidade de sua narrativa, Selva aponta para essa questão:

Enfim, eu gosto de geografia também. Penso que a história e a geografia têm um papel importantíssimo formativo nos anos iniciais. Eu lamento muito que algumas escolas, alguns gestores dificultam até o trabalho da história e geografia, porque fala: “Tem que ensinar ler, escrever e a contar. Tem que preparar para Prova Brasil”. Então, vi professores em Uberlândia fazendo trabalhos maravilhosos: “Vamos interromper para treinar os meninos para prova Brasil”.

A “luta” pela afirmação do lugar do ensino de história nos anos iniciais se explicita como desafio posto em suas práticas de formação, como podemos observar no trecho abaixo:

Com os professores dos anos iniciais eu tenho outro tipo de desafio: eu penso que é muito mais voltado para também sensibilizá-los de que a história tem o seu lugar, o seu papel nos anos iniciais na educação infantil.

Como sinalizamos nas linhas acima, a interdisciplinaridade é significada por Selva como perspectiva de saber que atravessa sua formação – “Eu sou daquelas que, assim como a Ernesta e muitos outros que leram Piaget, entendem que espaço e tempo são duas categorias absolutamente ‘inter’” –, assim como suas práticas docentes na atualidade. Sobretudo, é terreno discursivo a partir do qual Selva busca afirmar o lugar do ensino de história nos anos iniciais. A luta pela afirmação do lugar do ensino de história nos anos iniciais localiza-se, ainda, no próprio campo da pesquisa em ensino de história, como podemos observar no seguinte trecho:

Yara: Qual balanço você faria da produção do campo em torno do ensino de história para os anos iniciais?

Selva: Nos anos iniciais eu acho que nós estamos ainda engatinhando. Eu acho que nós temos pouquíssimas coisas para os anos iniciais. Eu penso que nós precisamos investir mais nas pesquisas, nos materiais. Eu vejo que nós temos uma produção didática forte para os anos iniciais, mas pesquisas na universidade eu vejo que são pouquíssimas. (...) Nós temos uma produção muito mais consistente quando você fala de ensino de história do 6º ao 9º ano e ensino médio. Eu acho que nos anos iniciais nós temos que investir mais na pesquisa.

Ao trazer em cena a luta travada pela afirmação do ensino de história nos anos iniciais no campo da pesquisa, da formação e da prática dos professores dos anos iniciais, Selva reatualiza uma luta evocada no contexto de sua atuação no magistério nos anos iniciais, quando, de seu lugar de “professora alfabetizadora”, passa a se ver diante do incômodo: “por que não ensinar história alfabetizando?”.

Nessa dinâmica de busca de afirmação do lugar do ensino de história nos anos iniciais, Selva localiza o papel do GEPEGH. Conforme salientamos, a própria construção deste Grupo revela um movimento de construção de saber a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Iara também se integra a essa rede, marcando sua relação com uma prática de pesquisa no Grupo mais identificada com temas relacionados ao ensino de geografia. Nesse sentido, ainda que as relações entre campos de saberes – ensino de história e ensino de geografia – configurem a identidade do GEPEGH, as investigações e as ações formativas de Selva no interior do Grupo se realizam mais fortemente na relação com o campo de formação da História e da Pedagogia.

Esta é uma relação que parece se desenhar a partir de seus vínculos com os cursos de História e de Pedagogia, os quais se estabelecem na formação inicial e desembocam na formação para a pesquisa. Institucionalmente, Selva transita entre o Departamento de História e a Faculdade de Educação da UFU, lugares dos quais atua na formação de professores. Ao se referir sobre a sua relação institucional, Selva se vê “num campo de fronteira”, entre “dois territórios, que é a história e a educação”, entre “dois cursos de licenciatura diferentes”. Desse lugar, a narradora se movimenta, a partir de trânsitos que seriam demarcados por “muita negociação”.

A negociação evocada por Selva alude à relação com os saberes. A partir da mobilização de sua experiência no campo da formação do professor pedagogo e do professor de história, Selva evoca desafios relacionados ao jogo de equilíbrio e de legitimidade entre os saberes. Se o curso de formação inicial do professor em

Pedagogia suporia a “fragilidade” no que tange à sua relação com o saber disciplinar, “o quadro se inverteria” na formação inicial do professor de História, onde os saberes pedagógicos perderiam terreno e legitimidade. A esse respeito, Selva aponta que:

No curso de história você tem um universo. Você tem uma discussão historiográfica muito propensa, mas você tem uma resistência, uma aversão aos saberes ditos pedagógicos, as metodologias de ensino, as didáticas, especialmente quando eram ministradas pelos pedagogos da Faculdade de Educação. (...) Então, outra luta junto ao Departamento de História que entendia que pra ser professor de história basta saber história e lá na pedagogia, basta saber pedagogia, teorias pedagógicas. Então, essas duas lutas, né? Daí a gente sempre fica no campo de fronteira dentro da universidade, porque você tá entre dois territórios, que é a história e a educação. Você tá lidando com dois cursos de licenciatura diferentes, não é?

Se a formação do professor em Pedagogia se demarcaria pela “fragilidade” quanto ao domínio do saber disciplinar, ao focalizar a formação do professor de História, Selva localiza outro tipo de enfrentamentos, que se relacionaria ao enfrentamento da deslegitimidade conferida aos saberes pedagógicos pelos professores de História, como podemos observar no trecho abaixo:

Lidar com professor de história envolve um trabalho de desconstrução de uma arrogância teórica, porque em geral eles acham que sabem tudo e que não tem mais nada para aprender. Então, quando eles vão para a Pedagogia, eles acham que o mestrado em Educação, que o doutorado em Educação é desprovido de saberes e quando eles começam a ler os nossos textos, as produções internacionais, começam a frequentar, eles começam a ver que não é assim: que tem uma produção internacional consistente, que eles não sabem tudo e que eles precisam ser humildes e abertos para fazer a leitura, porque eu passei por esse processo. Quando entrei na pedagogia para dar aula eu pensava que: “Bom, o que eu sei já é o suficiente. Eu fiz um bom curso de história”. Eu estudei muito e estudo muito educação, psicologia da educação. Eu estudo muito. Então, você tem um trabalho distinto com os professores de história.

Interessante perceber que, ao se identificar nesse jogo de relações entre saberes, Selva nos dá pistas dos contornos de uma formação inicial intimamente vinculada aos saberes disciplinares e de um processo de ressignificação de seus saberes, que passa a se dar à medida que se insere nesse outro território que é a Pedagogia e a formação do professor dos anos iniciais. Estar na Pedagogia, formar professores em pedagogia e produzir pesquisa em ensino de história para os anos

iniciais é processo de ressignificação de saberes e, sobretudo, de reconstrução identitária.

Selva localiza no espaço de produção de pesquisa o terreno em que pavimenta o seu enfrentamento em direção à busca de equilíbrio entre os saberes. Selva significa o GEPEGH como um espaço de formação interdisciplinar, que congrega alunos do curso de História e do curso de Pedagogia. Ali a narradora começa “a orientar iniciação científica, orientar mestrado, orientar doutorado à luz da história e da pedagogia”. Neste sentido, aquilo que na formação inicial é vislumbrado como “dois territórios” diferentes, no âmbito da pesquisa acadêmica se integra, a partir de uma agenda de pesquisa comum, detida à na relação com os sujeitos, os saberes e as práticas educativas em ensino de história.

Dos projetos de pesquisa desenvolvidos por Selva e das Dissertações e Teses dali produzidas, é possível perceber a tônica à formação e aos saberes do professor de História que atua em diferentes níveis de ensino: nos anos iniciais, e nos anos finais do ensino fundamental; no ensino médio e no ensino superior. Ainda que não se esgote a esse universo, é possível observar os investimentos de pesquisa de Selva no tema da formação, dos saberes e das práticas de ensino de história de professores dos anos iniciais a partir de suas orientações de pesquisa acadêmica. Das pesquisas orientadas por Selva, destacamos aquelas que elegem como temática privilegiada a formação e a construção dos saberes dos professores de história dos anos iniciais. Dentre as produções orientadas por Selva, localizamos as Dissertações, *Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental* (MOURA, 2005), de autoria de Michele Cristina Moura e *Os impactos do projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental* (ALVES, 2008), de autoria de Raquel Elane dos Reis Alves; bem como a tese *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de História e Pedagogia* (MACHADO, 2009) de autoria de Liliane Campos Machado.

A despeito das especificidades em relação aos sujeitos privilegiados e aos recortes curriculares eleitos, as três pesquisas identificam-se pelo objeto de investigação, que gira em torno da formação, dos saberes e das práticas do professor de história dos anos iniciais. Tais pesquisas identificam-se, ainda, pela metodologia adotada, que privilegia como fonte as narrativas orais de professores, a partir da adoção da História Oral Temática. A mobilização de fontes documentais,

sobretudo de documentos curriculares oficiais, também é uma característica comum dessas pesquisas. Por fim, tais pesquisas identificam-se pelos lugares eleitos, que, em grande medida, referem-se a instituições e experiências formativas realizadas no estado de Minas Gerais. Algumas delas atravessam experiências formativas das quais Selva e o GEPEGH se envolveram diretamente, como o Projeto Veredas. Sobre este último, é importante salientar a participação ativa de Selva, que se envolve em ações na consultoria e na elaboração dos materiais didáticos (Guia de Estudos) do referido projeto de formação.

A Dissertação de Michele Cristina Moura, intitulada, *Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental* (MOURA, 2005), busca analisar a relação entre a formação docente, os saberes e as práticas pedagógicas de ensino de história nas séries iniciais. A partir da seleção de um universo de seis professoras dos anos iniciais da rede pública de ensino de Minas Gerais, Moura buscou investigar os impactos dos cursos de formação inicial na construção dos saberes e das práticas de ensino de história dessas professoras. Mais especificamente, Moura buscou analisar as configurações, as relações e as repercussões dos cursos superiores em suas formações. Para tanto, a autora selecionou professoras cujos percursos formativos fossem diversificados no que diz respeito aos campos de saber, selecionando duas professoras licenciadas em Pedagogia; duas formadas em História e duas em formação pelo Projeto Veredas.

A investigação se pautou, em grande medida, através das narrativas das professoras. Das questões que nortearam a pesquisa, nos chama a atenção a focalização quanto à relação das professoras com o domínio do saber histórico disciplinar e sua relação com seus saberes e práticas de ensino de história. Moura tece algumas conclusões que são elucidativas para o argumento da presente pesquisa. Sem pretender reduzir a complexidade de elementos levantados na pesquisa (como a relação entre saberes e práticas e condições de trabalho), ressaltamos uma das principais conclusões da autora, que reafirma a relação entre os processos formativos e os saberes e práticas de ensino de História. Nessa direção, Moura identifica na fragilidade da formação inicial – particularmente na Licenciatura Curta, que seria dominada por “uma perspectiva tradicional e conservadora, própria da História oficial” (MOURA, 2005:116) – a explicação de suas concepções de história, que seriam demarcadas por dúvidas, desconhecimentos, inseguranças e ausência de clareza quanto aos fundamentos da

história. Nessa direção, Moura aponta que a falta de clareza sobre os fundamentos da história reduziria a possibilidade das professoras em abandonar as concepções metodológicas tradicionais recorrentes no ensino de História.

Tal pesquisa nos chama a atenção, na medida em que a relação com o saber disciplinar assume centralidade na composição de uma reflexão acerca dos saberes e práticas de ensino de história nas séries iniciais. Nessa pesquisa, em especial, a leitura de uma formação inicial frágil no que concerne aos fundamentos da história explicaria, em grande medida, a conformação de saberes e de práticas de ensino de história também frágeis teoricamente e metodologicamente.

A segunda pesquisa, de Raquel Elane dos Reis Alves, intitulada, *Os impactos do projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental* (ALVES, 2008) caminha para argumento similar. A autora toma como questão nuclear a investigação dos impactos do Projeto Veredas na formação docente e na (re) constituição dos saberes e das práticas de ensino de história dos anos iniciais. Alves elege como universo pesquisado professoras cursistas do Projeto Veredas e sua investigação privilegia as vozes dessas professoras.

Na composição de sua análise, Alves identifica a reconstrução dos saberes das professoras a partir de suas formações no Curso. A partir das narrativas, Alves aponta as mudanças identificadas pelas professoras, como a ampliação de seus conhecimentos, que se expressariam na identificação da ampliação e revisão de conceitos; aquisição de novos conhecimentos; o reconhecimento quanto à importância da fundamentação teórica para a reconstrução dos saberes; uma nova leitura da História, da qual as professoras passariam a se ver e a se relacionar com sua construção e a reflexão sobre o modelo de história que aprenderam durante os primeiros anos de educação formal. A ampliação de seus conhecimentos teria gerado mudanças em suas práticas pedagógicas, como a possibilidade de fazer com que cada criança pense e tenha sua própria opinião, a não redução do ensino à transmissão de conteúdo e a proposta de ensino e aprendizagem em história desenvolvida a partir da realidade do aluno, tendo como referência a própria criança e sua história. Alves reafirma que, para as narradoras, o Curso teria promovido mudanças importantes em sua postura pessoal e profissional. A autora tece suas conclusões evidenciando o processo de reconstrução dos saberes e das práticas pedagógicas na relação direta com a formação ofertada pelo referido Projeto.

A terceira pesquisa, de autoria de Liliane Campos Machado, intitulada *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de História e Pedagogia* (MACHADO, 2009) toma como sujeitos privilegiados os professores formadores de professores e como contexto curricular os cursos de formação de professores em História e em Pedagogia da cidade de Montes Claros (MG). Sua questão de investigação detém-se à análise dos saberes e práticas mobilizadas pelos professores no processo de formação de professores e como essas relações se expressam nos currículos dos dois cursos eleitos para a análise. Em grande medida, a autora busca estabelecer uma interface entre saberes e práticas de formadores de professores e a (re) configuração do currículo.

Em se tratando de uma pesquisa voltada para a análise dos saberes e das práticas de formadores de professores, Machado mobiliza algumas categorias conceituais, como o conceito de “identidade docente”, dialogando com as noções de identidade profissional e vida profissional (Moita, 1992) e identidade docente e profissionalização (Nóvoa, 1995). Mobiliza, ainda, o conceito de “saber docente”, lançando mão de referenciais como Gauthier (1998), a partir da noção de saber docente como produção social sujeita a revisões e a reavaliações; Tardif e Lessard (2002) e a noção da pluralidade dos saberes, bem como a tônica aos saberes experienciais e a relação entre saberes da prática profissional.

Ao mobilizar tais pesquisas, buscamos salientar a relação de sua agenda em torno da formação, dos saberes e das práticas de ensino na conformação de uma reflexão sobre os saberes históricos dos anos iniciais. A partir delas, é possível identificar um processo de resignificação e de reposicionamento dos saberes em sua reflexão, na medida em que Selva passa a focalizar os saberes docentes, abarcando tanto os saberes de sua formação quanto os saberes mobilizados em sua prática cotidiana.

As ações formativas na pesquisa, realizadas no âmbito do GEPEGH, transbordam suas atuações no campo da formação inicial e continuada. Em sua narrativa, é possível perceber, como buscamos salientar acima, os atravessamentos de sua atuação na formação continuada, através da participação no Projeto Veredas, com a pesquisa acadêmica. No trecho abaixo, Selva trata dessa articulação:

Eu penso que essa intervenção, essa participação nas políticas públicas foi um aprendizado muito grande para mim. Me ajudou muito nas minhas pesquisas e eu sempre articulei. Por exemplo, eu participei do Veredas. Eu orientei uma pesquisa sobre o Veredas com o maior cuidado, porque eu gostei muito do projeto. Então, com o maior cuidado, levei pessoal de fora pra avaliar. De fora mesmo. Levei Kátia [Abud] e Décio [Gatti Júnior] para avaliar a dissertação da minha aluna.

No campo da formação inicial, é possível perceber um movimento de ressignificação de seus saberes. Ao narrar sobre essa dinâmica, Selva evoca as parcerias construídas naquele espaço de pesquisa e de formação. A incorporação de novos membros e de novas pesquisas, que se dão no decurso de desenvolvimento do Grupo, teria ressignificado sua prática docente e seus saberes no campo da formação inicial. Sobre esse processo, Selva narra que:

Teve um tempo que esse envolvimento com a pesquisa, orientando muitas teses de formação... eu faço uma autocrítica, que eu até deixei de lado as leituras, os estudos sobre metodologias de ensino de história, com uma coisa assim mais secundária. Depois eu comecei a retomar. Eu comecei a retomar na medida em que eu percebi que eu estava ficando muito repetitiva na sala de aula. Eu falei: "Vamos fazer coisas diferentes?", eu falei pra mim mesma. "Vamos investir em outras coisas, não é?". E o grupo me ajudou muito nisso. O grupo de pesquisa, que é também de ensino. Então o Eucúdio... foi um diálogo bom no tempo que nós estivemos juntos em Uberlândia com a *internet*, a Aléxia que está sempre inventando, que é uma cabeça assim... A lara que é extremamente criativa, o Astrogildo que é professor de Práticas de Ensino de História da FACIPE, mas que trabalha conosco lá na Faculdade de Educação também. O Astrogildo é extremamente criativo. Então, essa criatividade desses professores, que eu tive a sorte de conviver com eles, me deu um ânimo novo.

Se, de um lado, o investimento em sua agenda de pesquisa relacionada à formação, aos saberes e as práticas educativas do professor de história traria impactos em sua prática na formação inicial, que teria ficado "secundarizada", é no mesmo terreno da pesquisa coletiva, desenvolvida no âmbito do GEPEGH, que sua prática e seus saberes são reinventados. A ressignificação de seus saberes acompanha um movimento no campo da produção de conhecimento em educação, que se marca por uma tendência de ampliação do olhar sobre o terreno educativo das práticas escolares para as práticas educativas. Esse processo se desvela institucionalmente, com a reconfiguração da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, então identificada por Saberes e Práticas Escolares e modificada por Saberes e Práticas Educativas. Tal mudança amplia os temas de pesquisa no interior do Programa de Pós-Graduação e do GEPEGH, em

particular. Ao ser inquirida sobre a abertura da linha para Saberes e Práticas Educativas, Selva traz em cena esse movimento, e desvela as reverberações dessa ampliação no ensino e na pesquisa, como se vê em sua narrativa:

Nós abrimos porque nós começamos a trabalhar com diferentes lugares de formação, diferentes espaços de formação. O evento da Anpuh ele é formativo. Então, na prática nós já estávamos fazendo pesquisas que não se restringiam a formação histórica à escola, não é? A Aléxia, por exemplo, trabalha muito com mídias, televisão. A Lara, minha irmã, que é da geografia, trabalha muito com mídias. (...) Nós percebemos o seguinte: “olha, nós estamos fazendo muito mais que espaços escolares. Então vamos abrir. Não é só escola. São diferentes espaços formativos. Então, nós vamos ter que dar conta disso”. Então, voltamos muito nosso trabalho na formação, por exemplo, para museu desde que essa discussão da Educação Patrimonial foi ganhando corpo. (...) Então foi por isso essa mudança, esse alargamento. Foi um processo bonito que a gente percebeu. (...) Foi um tempo em que o Eucídio estava conosco e pesquisava a internet. Então, nós começamos a extrapolar. Nós já temos um conjunto de teses como, por exemplo, um aluno da Lara que fez com *Mangás*. Nós temos os jogos que é a tese do Bergson com o *Assassin's Creed*. Nós temos já nesses outros espaços formativos, os museus. Então, nós estamos não só no ensino. (...) Eu acho que essa geração nova, que está agora no grupo de pesquisa, ela faz isso com mais trânsito, com mais mobilidade. Sabe essa coisa de saberes novos? Elas transitam melhor sobre os saberes. Eu tenho uma formação ainda do disciplinar, eu penso. Mas, as novas gerações, o pessoal que está no grupo: a Aléxia, o Astrogildo, a Lara, o Benjamin; os outros mais jovens. Eles transitam melhor nesses outros espaços formativos. Eu ainda sou mais presa, apesar do esforço que a gente faz no curso de Pedagogia.

Como se vê, o deslocamento das práticas escolares para as práticas educativas passa a pavimentar as pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo GEPEGH, assim como suas práticas docentes na formação do professor em pedagogia. Processo vivido ao longo de sua atuação profissional na docência e na pesquisa, a ampliação dos espaços formativos coloca-se, para Selva como dimensão necessária à formação do professor em pedagogia e questão a ser enfrentada no currículo do curso de Pedagogia. Selva diz que:

Selva: Eu penso que os cursos de pedagogia têm que fazer uma profunda revisão dos seus currículos. Os currículos da pedagogia são muito frágeis. Frágeis em que sentido? Só porque são fragmentados? Não, mas porque têm dificuldade de abarcar os saberes, as construções extraescolares. Então, você vê, a questão afro, a questão com o racismo: está entrando tão devagarinho como disciplina optativa, como atividade esporádica. Não é verdade?

Yara: Está nas margens, não é?

Selva: Está nas margens, nas franjas. O curso de pedagogia tem muita dificuldade, porque ele é muito prescritivo. Ele é muito normativo. Ele toca a escola de uma maneira muito restrita. Então, é um desafio muito grande pra gente realmente abrir a caixa preta do curso de pedagogia e abrir para o diálogo, com outros saberes, outros espaços de formação. Isso interfere muito na construção curricular dos cursos. Não é só a briga entre o historiador e o pedagogo não. Eu convivo muito bem com os pedagogos, mas eu penso que é difícil. É difícil, é muito difícil. O desafio é muito grande e nós vamos ter que fazer uma mudança nos currículos. Talvez na formação dos formadores também. (...) Quem sabe dialogando mais com a escola, dialogando mais com esses espaços como Quilombos, com movimentos sociais.

Como se pode observar, além do desequilíbrio entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares, Selva pontua como desafio da formação de professores em Pedagogia a sua relação com os saberes que transcendem a dimensão escolarizada. Cabe destacar ainda que, ao refletir sobre esse movimento de abertura – que atravessa a prática de ensino na formação inicial e na pesquisa – Selva mobiliza uma autorreflexão sobre sua própria identidade profissional, que estaria assentada numa formação “disciplinar”, apesar do esforço de acompanhar esse movimento de ampliação. Neste sentido, Selva se coloca no entre-lugar desse movimento de ressignificação e situa sua abertura à reinvenção de seus saberes.

O Grupo GEPEGH parece se constituir como espaço formativo, onde esse processo de ressignificação de seus saberes é gestado. O contato com novos sujeitos – “as novas gerações”, representadas pelos colegas professores e pelos seus orientandos – e com novas pesquisas, que “começam a extrapolar” o terreno da escola e o saber escolar, é significado por Selva como espaço de redimensionamento de sua própria relação com o saber.

Espaço formativo, o GEPEGH se constitui, ainda, como espaço de afirmação de sua identidade na pesquisa em ensino de história. Selva constrói essa relação a partir de um duplo movimento. Através de ações que buscam afirmar o ensino de história em Minas Gerais e através da inserção de suas agendas e projetos em uma rede de pesquisadores mais ampla. No que tange à afirmação da pesquisa em ensino de história em Minas Gerais, é possível perceber seu investimento em ações formativas perenes. Sobre isso, Selva diz que “Nós temos desde bolsistas do ensino médio até Pós-Doutorado no grupo”. O esforço de uma formação perene atravessa sua relação com as escolas de Uberlândia e região, as quais, nesse contexto de atuação profissional, se dão via pesquisa. Nesse sentido, a escola é reposicionada

como espaço de pesquisa, através de ações que buscam congregam professores da rede de ensino para a pesquisa do Grupo; e espaço pesquisado, terreno privilegiado para o desenvolvimento das investigações acadêmicas.

Paralelamente, é possível observar esforços no sentido de construção de redes de pesquisa interinstitucionais, que congregam pesquisadores do ensino de história de universidades de Minas Gerais. Sobre esse aspecto, Selva ressalta a pesquisa “O Ensino de História nas IES Mineiras”, desenvolvida entre os anos de 2007 e 2009 em parceria com pesquisadores do ensino de história de Minas Gerais, como Sonia Miranda (UFJF), Regina Célia do Couto (UNIPAMPA)¹⁶³ e Ilka Miglio de Mesquita (FACEB/UNIPAC)¹⁶⁴. Selva insere tais pesquisas dentro de um esforço de desenvolvimento de “um projeto coletivo”. Das produções organizadas pela autora, ressaltamos a obra *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas* (FONSECA, 2009), a qual reúne produções de pesquisadores do campo do ensino de história vinculados ao GEPEGH e a instituições de pesquisa de Minas Gerais, como Benjamin Xavier de Paula (UFU), Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (UFU), Eucídio Pimenta Arruda (UFU), Lana Mara de Castro Siman (UFMG), Sonia Regina Miranda (UFJF) e Júnia Sales Pereira (UFMG).

Ainda na perspectiva de trabalho coletivo no âmbito de Minas Gerais, Selva aponta como horizonte um novo projeto de observatório de ensino de história e geografia em Minas Gerais. Sobre o projeto, Selva diz que: “Nós colocamos no Edital Universal. Minha esperança é de que seja aprovado, porque aí eu vou ter todo o grupo em diferentes frentes de pesquisa em Minas Gerais”.

A construção da afirmação de Minas Gerais na relação com o campo da pesquisa em ensino de história pode ser percebida, ainda, através de sua atuação na criação do GT de Ensino de História e Educação na ANPUH – seção de Minas Gerais – no contexto em que Selva presidia a Associação. Paralelamente a este movimento de afirmação do ensino de história em Minas Gerais, Selva vai constituindo sua afirmação no campo da pesquisa em ensino de história a nível nacional. Uma afirmação que, cabe destacar, não é desprovida de relações de poder. Ao narrar sobre suas participações no campo das políticas públicas, Selva diz que:

¹⁶³ Atualmente, Regina Célia do Couto é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

¹⁶⁴ Atualmente, Ilka Miglio de Mesquita é professora da Universidade Tiradentes/UNIT.

Para algumas coisas eu não fui chamada, porque eu entendo perfeitamente, que a pessoa forma um grupo que deseja trabalhar e eu entendo perfeitamente isso e sempre teve uma coisa assim também: quando vai se fazer alguma coisa nacional ou internacional, se convida primeiro os professores da USP, da Unicamp, das grandes Universidades. Então, Uberlândia é uma Universidade do interior, assim como Juiz de Fora é uma cidade do interior, não é? Então, muitas vezes o grupo de Uberlândia, não só eu, foi preterido por outros grupos.

Interessante observar os atravessamentos entre representatividade institucional e reconhecimento profissional. Nesse terreno demarcado pelas desigualdades de posição, Selva se movimenta e estabelece suas redes. Se, como vimos anteriormente, suas redes se vinculavam mais fortemente a São Paulo, particularmente através da USP e da figura de Marcos Silva, ao longo do tempo, tais relações vão se ampliando institucionalmente. O contato com Ernesta, que teria sido realizado em 1992, no contexto de organização do I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História, volta a se estreitar no contexto de realização do Pós-Doutorado, realizado entre 2006 e 2007 na Unicamp sob a sua supervisão. Novamente, Ernesta é evocada por Selva como referência na área da Educação, o que a teria levado a se movimentar no sentido de buscar em Ernesta a supervisão do Pós-Doutorado.

Neste contexto, o estreitamento com Ernesta se dá a partir do diálogo com sua agenda de pesquisa desenvolvida no âmbito do GEPEGH, voltada à formação do professor de História. Ao evocar essa experiência, Selva realça sua participação no Grupo Memória, coordenado por Ernesta, e deixa entrever a dimensão formativa daquela vivência. É ali que Selva teria tido contato com pesquisadores e pesquisas do Grupo Memória, bem como teria estabelecido relações com pesquisas e pesquisadores internacionais, como “Maria do Céu Melo, da Universidade do Minho em Portugal e Silvia Finocchio, da Argentina”. O resultado dessa experiência encontra-se no livro organizado em parceria com Ernesta, intitulado, *Espaços de formação do professor de História* (ZAMBONI; FONSECA, 2008), uma produção que apresenta pesquisas e projetos em torno da formação do professor de história em diferentes cenários e contextos educativos. Participam dessa obra pesquisadores vinculados ao Grupo Memória, assim como publicações de parceiros de pesquisa estrangeiros, como Maria do Céu Melo, Silvia Finocchio e Joan Pagès Blanch, como evocado por Selva. Sobre essa publicação, Selva traz em cena sua importância no

que tange à constituição de redes de pesquisa internacionais em torno do ensino de história, como podemos ver no seguinte trecho de seu Memorial:

O livro apresenta uma cartografia de formação de professores de História, ressaltando espaços, dimensões, leituras críticas sobre processos, possibilidades e limites, problemas e contradições. Evidencia também a importância do intercâmbio científico, nacional e internacional, na área de formação de professores e ensino de História entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros (Espanha, Portugal, Argentina e Brasil).

A ampliação de suas redes internacionais ocorre mais recentemente com a Europa e a América do Norte, a partir de elos com pesquisadores do campo da Didática das Ciências Sociais, como Joan Pagès Blanch, François Audigier e Sebastián Plá. A construção de uma rede de pesquisa internacional pode ser observada em projeto de pesquisa mais recente, desenvolvido entre 2010 e 2014 – “Aprender e Ensinar Historia: formação docente e ensino de História (Brasil, Chile, Argentina e Venezuela)” – e através de sua inserção em publicações em parceria com Joan Pagès Blanch e Sebastián Plá¹⁶⁵. Mais recentemente, Selva organiza o livro *Ensino de história e cidadania* (GUIMARÃES, 2016), obra que integra pesquisas realizadas pelo GEPEGH em diálogo com pesquisadores estrangeiros, dentre os quais se destacam Joan Pagès Blanch, François Audigier e Sebastián Plá.

A construção de suas redes internacionais alude a sua inserção em um processo mais amplo de internacionalização da pesquisa acadêmica, que, no seu caso, se dá pela via da composição de redes de pesquisa no campo da Didática das Ciências Sociais. Mais do que pela identidade de agendas, tais redes parecem se afirmar por identidades de ordem política e pessoal. Ao se referir à sua aproximação a Joan Pagès e a François Audigier, Selva chama a atenção para a vocação política de seus ofícios, que atravessariam tanto suas posturas abertas ao diálogo com o professor, quanto os seus compromissos políticos com a educação. Em sua narrativa, Selva diz que:

¹⁶⁵ Dentre as produções, destacamos: GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. “La producción académica sobre la enseñanza de la historia en Brasil (1993-2010): una cartografía”. In: PLÁ, Sebastián; BLANCH, Joan Pagès (Org.). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. 1ed. Cidade do México: Bonilla Artigas Editores/UPN, 2014, v.1, p.71-87; GUIMARÃES, Selva. “Lineas de investigación en la formación del profesorado de Historia en Brasil; la diversificación de los abordajes”. In: BLANCH, Joan Pagès; SANTISTEBAN, Antoni. (Org.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. 1ed. Barcelona, Espanha: UAB, 2014, v. 2, p. 285-2913.

Nós temos que dialogar com os professores, com o professor. E aí eu acho que o meu contato com o François e o Joan, porque o Joan também é um professor que fala muito com os professores. Ele é muito aberto ao diálogo com os professores. E isso me atraiu muito na minha relação com o Joan.

Em outro trecho, continua afirmando que:

(...) Me atrai muito o posicionamento político do Joan. Quando ele começou a palestra em Uberlândia dizendo: “Sou republicano e sou ateu”. Eu acho isso muito importante. (...) E esse posicionamento do Sebastian [Plá] também me atrai muito.

A construção da imagem de seus parceiros profissionais é afirmação de sua própria identidade. Dialogar com o professor e posicionar-se politicamente são atitudes e modos de ser que não apenas “a atrai”, como a constitui identitariamente. Aqui, novamente, Selva significa a si mesma, como o faz ao longo de sua narrativa. Nesse sentido, podemos compreender o narrar de sua trajetória como uma atitude de desvelamento das dinâmicas envolvidas na ressignificação de seus saberes, que não se faz descolada de uma atitude constante de produção de saberes e de significação de si.

O diálogo com o professor e o compromisso político colocam-se não apenas nos momentos em que Selva reflete sobre si mesma, como ao longo do processo de construção de sua trajetória na docência e na pesquisa em ensino de história. Nela, a relação com o professor e a dimensão política de seu ofício vão alinhavando a construção de sua trajetória. Nos atravessamentos dos projetos pessoais, das lutas cotidianas, dos encontros e dos desencontros com os sujeitos, com os saberes e com as instituições, novas composições dessa relação com o professor vão se dando, assim como novos sentidos e lugares de sua atuação política vão sendo desenhadas.

Se, na década de 1980, sua luta política se colocara no terreno da luta sindical pela redemocratização do país, da escola e pela valorização do professor e de sua formação; assim como no terreno da luta acadêmica pela extinção dos Estudos Sociais, pela renovação das práticas de ensino de história e pela afirmação do ensino de história nos anos iniciais, hoje Selva ressignifica o terreno e os sentidos de sua luta. De seu lugar hoje, pavimentado pelo tempo e pela experiência - “trinta, quarenta anos de magistério” – Selva ressignifica sua luta:

Eu tinha um furor militante (risos). Furor militante, porque eu queria mudar as coisas. Eu quero mudar as coisas. Hoje eu acho que eu estou lutando mais para manter algumas coisas. Então, isso daí sempre foi o meu ofício de ser professora, do meu ser professora.

O desejo de “manter algumas coisas” é expressão que se tece num contexto narrativo marcado pelo calor da emergência do movimento Escola Sem Partido. Tema de sua palestra no XX Simpósio Regional de História: História em Tempos de Crise, que antecedeu nosso diálogo, Selva novamente o traz em cena em sua narrativa. Ver-se diante deste movimento é ver-se diante da necessidade da militância política:

A gente milita no seguinte sentido: para manter conquistas, ampliar conquistas dentro da Universidade a gente milita. Quando eu coloquei lá no quadro: “Vamos fazer. Vamos lutar contra o Escola Sem Partido”, eu estou fazendo uma campanha dentro da Universidade.

Nesse novo terreno, Selva convoca a palavra “luta”. Uma luta que se faz “dentro da universidade” e que tem no saber histórico – um dos campos de saber deslegitimado pelo movimento Escola Sem Partido – o terreno de disputa vislumbrado por Selva. Ao ser inquirida sobre o desafio para o ensino de história hoje, Selva reafirma sua potência enquanto instrumento político em um novo cenário de disputas demarcados pela sua deslegitimação:

Eu penso aquelas quatro contribuições que o Audigier nos chama atenção (...). Historicizar, contextualizar e construir conceitos. Colocando a relação da compreensão, da significação, construção da realidade, enfim, conceitos que nos ajudam a analisar a sociedade, a ação humana. Eu penso que professor hoje tem um desafio muito grande para desconstruir narrativas sem perder de vista, evidentemente, a capacidade de historicizar, as temporalidades, porque o que a gente vê é que construções, passados estão sendo destruídos. Estão sendo jogados na lata do lixo. Histórias importantes, significativas para o país. Então, quer dizer, essa coisa de pensar o passado, pensar o futuro também. Quando a gente fala em educação para cidadania a gente está pensando no futuro também, nessas temporalidades. Então, acho um grande desafio e esse é um desafio ético. Isso é muito importante. Isso é um desafio ético, porque nós não podemos na nossa profissão, no nosso desempenho do nosso ofício, no exercício do nosso ofício, assumir isso que eles querem, essa suposta neutralidade e tratar a educação como algo que é... Exercer o ensino não é como ficar ali na secretaria fazendo um trabalho burocrático. Não. São dimensões diferentes do nosso viver, da nossa sociedade. A educação tem uma dimensão ética muito importante. Você está formando gente. Você está formando cidadãos. Eu acho que esse é um desafio muito importante e o professor não pode se tornar cativo, como os meninos disseram aqui na Anpuh dessas imposições, de tudo isso que está acontecendo, que está

chegando até nós como a força de verdade, manipulada pela mídia, Com isso que a mídia tem feito e enfim, é trabalho de desconstrução, de leitura crítica, eu penso.

No transcorrer entre o tempo de uma trajetória vivida e de uma trajetória narrada, é possível observar a atribuição de sentido ao ensino de história na sua relação com a cidadania. A dimensão da cidadania, marcada em seu discurso da década de 1980, é evocada aqui em sua atualidade, expressando-se no título de seu livro recém-lançado, *Ensino de história e cidadania* (GUIMARÃES, 2016), e em nosso diálogo sobre os desafios do ensino de história num tempo presente marcado pela força discursiva do movimento Escola Sem Partido.

4.2 “Todos os lugares pelos quais eu passei, de certa forma, me marcaram”: os saberes nas tramas narrativas de Ernesta Zamboni

Eu acho que todos os lugares pelos quais eu passei, de uma certa forma, me marcaram. Quando eu não gostava, como eu falei para você, eu saía. Procurava para sair.

A narrativa de Ernesta traz a força de seu presente, de seu lugar de professora-pesquisadora em fase de encerramento de seu ciclo profissional, que se vê diante da necessidade de “parar”. Suas palavras são contundentes, quando diz que: “quando você sente que você não tem mais nada assim... aí acho que é hora de parar. Foi nesse momento que eu acho que eu resolvi, topei parar. Não estar mais em sala de aula”.

Se é “hora de parar”, de dar um ponto final no presente, é hora de apontar para o passado. Sua narrativa, tecida no calor do encerramento de sua vida profissional, abre reticências para o passado. Um passado que é balanço de vida, relato de ações realizadas. O silêncio e a interrupção da palavra são gestos recorrentes, que denotam uma dinâmica de rememoração demarcada por um movimento de avaliar a vida e os caminhos trilhados e, sobretudo um movimento de avaliar o que expor de sua vida. Neste sentido, sua narrativa é atravessada pela enumeração de lugares que a “marcaram”. Ao enumerar as ações do passado, Ernesta negocia sentidos do que marcar de si e do como marcar de si.

O trecho que abre a seção é ilustrativo das marcas discursivas que atravessam a narrativa de Ernesta. Ao narrar sua trajetória formativa, Ernesta evoca os lugares que a teriam “marcado”: o Colégio Vocacional, o Colégio São Domingos e

o Grupo Memória. Três lugares formadores, que se “marcam” pela relação com a constituição de seus saberes. No Vocacional, Ernesta teria aprendido sobre educação “como um processo de formação do sujeito” e teria desenvolvido “uma sensibilidade mais social”. No São Domingos Ernesta “foi entendendo de crianças”, “aprendendo”, “se interessando” e “se aproximando” da educação básica. O Grupo Memória é espaço de construção de pesquisa em ensino de história; onde Ernesta se aproxima do professor e da escola; é espaço onde constitui suas redes de pesquisa e de pesquisadores.

Os lugares evocados por Ernesta nos dão pistas das dinâmicas envolvidas na constituição de seus saberes a partir de seu lugar de professora formadora. Ao fazê-lo, Ernesta deixa entrever a construção de seus saberes em um jogo de relações demarcadas por alianças e por tensões, por processos de deslegitimação e de legitimação acadêmica. Nessa dinâmica de produção de conhecimento sujeitos e grupos (professores, crianças, pesquisadores), lugares físicos e institucionais (como o Colégio Vocacional e o Colégio São Domingos; a rede escolar de Campinas; a Faculdade de Educação da Unicamp; o Departamento de História; a ANPUH) e saberes (como saber histórico *stricto sensu*; o saber histórico escolar; o saber da experiência pedagógica) entram em cena.

Ao perscrutar sua relação com o saber tecida no terreno da formação de professores, fica marcada uma trajetória configurada pela íntima relação com o ensino e a aprendizagem em história, a qual se reconstrói em vínculo estreito com os saberes para e do professor em história e com o saberes da e para criança. Embora a construção de saberes na relação com o professor e com a criança se dê concomitantemente, optamos por explorá-los em momentos distintos, de modo a tornar mais evidente os contornos dessas relações.

4.2.1 Formar professores de história entre tensões e articulações com sujeitos, saberes e instituições

Ao focalizar as tramas narrativas de Ernesta em torno de sua trajetória no campo da formação de professores, fica nítido o seu investimento na reflexão acerca dos saberes para e do professor de história. Recuando um pouco no tempo e no espaço de sua trajetória narrada, podemos observar que os saberes dos professores configuram-se como a base da constituição de seus saberes profissionais. Como

buscamos explorar no capítulo anterior, o Colégio São Domingos é espaço formativo, onde Ernesta constitui as bases de seu saber profissional. É lá que Ernesta estabelece seus vínculos com o ensino, os quais se constituem pela aproximação aos professores e aos seus saberes. Diante do desafio profissional apresentado – o convite para “coordenar a área de ensino de História do colégio” – Ernesta teria constatado a ausência de saberes – “eu achava que eu não podia ser coordenadora de uma área de História se eu não sabia”. A narradora teria buscado na aproximação aos saberes mobilizados pelos professores da instituição – “eu queria saber como que era a dinâmica da aula, o que ela ensinava, como que as crianças aprendiam, como ela explicava” – subsídios para a formação de seus saberes profissionais. Aquela experiência é significada por Ernesta como experiência formativa – “Eu não estava avaliando a professora. Eu estava aprendendo”. Dessa aprendizagem, Ernesta não apenas “[assume] a coordenação da escola” como “à medida em que [vai] assumindo a coordenação, [vai] aprendendo, estudando” e “entrando na relação com o Ensino Básico”.

Se é no São Domingos que Ernesta estabelece seus vínculos com o ensino, a partir de uma aprendizagem ancorada nos saberes da prática profissional dos professores, seu ingresso no corpo docente da Faculdade de Educação da Unicamp marca o aprofundamento e a ressignificação destes vínculos. O ingresso nessa instituição torna-se desejo profissional, projeto almejado e constituído no ano de 1982, quando encerra sua trajetória no Colégio São Domingos.

A relação com o ensino se dá a partir de um novo lugar que passa a ocupar: a formação de professores de História e de Pedagogia. Ernesta ingressa na “área de licenciatura, na Pedagogia” e é a partir daquele lugar institucional que sua relação com os cursos de História e de Pedagogia se estabelece. A construção de sua afirmação profissional nos cursos de Licenciatura se dá num terreno demarcado por desenhos institucionais e por perspectivas de saber que ora tensionam, ora favorecem seus trânsitos e a construção dos seus saberes. É nesse terreno, onde sua circulação ora é permitida, ora é interdita, que Ernesta se movimenta e constitui um saber-fazer profissional ligado à formação de professores em ensino de história.

Na relação com os saberes, ficam nítidas perspectivas de saber e de formação colocadas em jogo no contexto em que Ernesta ingressa na Unicamp. Ao

evocar seus trânsitos institucionais com o Departamento de História da Unicamp essa relação se apresenta, como podemos observar no seguinte relato:

Quando entrei na Unicamp, eu falei: “como eu posso dar um curso de licenciatura, de formação, se eu não tenho contato com professor do Departamento de História?”. Fui lá. Falei com o chefe de Departamento. Era uma reunião do Departamento e na reunião falei: “Eu estou aqui e gostaria que a gente pudesse fazer alguma coisa juntos. Eu não sei se vocês têm muita disponibilidade, se não tem, se o Departamento quer, deseja ou não deseja”. Eu fui mostrando que eu tinha uma proposta e que eu achava que eu não podia trabalhar licenciatura se eu também não trabalhasse com o Departamento de História junto. Se a gente não tivesse diálogo. Ninguém falou nem sim e nem não. Eu senti uma frieza. Depois, quando eu tinha formado no doutorado e entrei na Pós-Graduação, eu fui lá no Departamento de História perguntar se a gente não podia formar uma Pós-Graduação em Ensino de História, com o Departamento de História. Ele perguntaram: “O que você quer?”. Eu falei que dependendo eu preferia muito um professor da Teoria da História, porque você tem que estudar bem a Teoria da História para você dar aula, conhecer autores, enfim. Eu tive um “não” solene. Não um “não” solene, mas, ficou evidenciado que eles não queriam diálogo.

A narrativa acima expressa uma relação de tensão que marca a trajetória profissional de Ernesta na Unicamp (quando “entra” na Unicamp e “depois”, quando “entra” na Pós-Graduação). A esse respeito, há alguns aspectos da narrativa que gostaríamos de destacar. Primeiramente, nos chamam a atenção os sentidos dessa tensão, os quais sinalizam mais do que um conflito pessoal e institucional – entre Departamento de História e Departamento de Educação da Unicamp. Elas expressam uma tensão entre saberes, sobretudo expressam perspectivas de formação divergentes. De um lado, podemos depreender a “frieza” e o “não solene” do Departamento de História, como expressões de uma concepção partilhada de formação de professores distante da relação com o terreno da educação¹⁶⁶.

De outro, é possível perceber, na fala de Ernesta, uma concepção de formação de professores que a posiciona na íntima relação com o saber histórico *stricto sensu*. A pergunta, “como eu posso dar um curso de licenciatura, de formação, se eu não tenho contato com professor do Departamento de História?” e o desejo de estabelecer um diálogo com “um professor da Teoria da História” em seu projeto de criação de um curso de Pós-Graduação em Ensino de História são elucidativos dessa vinculação entre formação de professores e domínio do saber

¹⁶⁶ A narrativa de Ernesta remete à clássica hierarquia presente nos cursos de Licenciatura, caracterizada pela secundarização dos saberes pedagógicos na formação do professor. Para aprofundamento do tema, ver: GATTI (2010).

histórico *stricto sensu*. Tal vinculação, que se expressa quando “entra” na Unicamp, marca diferentes contextos de sua atuação profissional, como veremos à frente.

Nesse mesmo terreno onde saberes são negados e disputados, Ernesta encontra abertura, a qual se faz pela mediação de Déa Fenelon. Sobre essa relação, Ernesta diz que:

Quem me ajudou muito nesse intercâmbio foi a professora Déa Fenelon. A Déa me ajudou muito. Muito mesmo. A Déa me deu um bom suporte, propunha temas de discussão. Eu tenho muito respeito pela Déa. Ela foi uma figura importante para mim na Unicamp.

Naquele contexto, Déa integrava o corpo docente do Departamento de História da Unicamp¹⁶⁷ e se engajava, através da ANPUH¹⁶⁸, nos debates nacionais em defesa do ensino de história, como já sinalizamos anteriormente. Déa representara, portanto, o “suporte” para o “intercâmbio” institucional de Ernesta, como também o “suporte” que lhe garantiria reconhecimento e legitimidade acadêmica e intelectual. Ernesta “[fica] conhecendo a Déa no Departamento de História” que, por sua vez, “vê [Ernesta] fazendo esse movimento” de busca de diálogo. Segundo Ernesta, “é aí que a Déa começou a me chamar para ir aos Departamentos de História para falar sobre Ensino”.

O significado que Ernesta atribui à Déa em sua narrativa não apenas evidencia a centralidade das relações pessoais nos contornos das trajetórias profissionais dos sujeitos, como nos convoca a refletir sobre as relações de poder que atravessam os saberes. Neste caso em especial, é Déa quem confere lugar e legitimidade institucional aos saberes vinculados ao ensino para a reflexão da formação de professores. E é Déa quem reconhece Ernesta como profissional identificada com o ensino e, portanto, legitimada a “falar sobre Ensino” nos “Departamentos de História”.

Nesse jogo de relações entre saberes, atravessadas por legitimações e por interdições acadêmicas, Ernesta vai compondo os saberes para a formação do professor de história na relação de identificação com o ensino. Se, de um lado, formar professores de História suporia uma relação com o saber histórico *stricto*

¹⁶⁷ Déa Fenelon foi professora do Departamento de História da Unicamp entre os anos de 1975 e 1986. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783934J8>. Capturado em: 18/02/17.

¹⁶⁸ Déa foi presidente da Associação Nacional de História entre os anos de 1983 e 1985.

sensu – “como eu posso dar um curso de licenciatura, de formação, se eu não tenho contato com professor do Departamento de História?” –, de outro, envolveria uma relação direta com a escola. Em sua narrativa a escola é evocada como terreno onde o diálogo parece se construir. Não à toa, sua narrativa se marca pela evocação de experiências formativas que se realizam naquele espaço, a partir de forte interlocução com o professor de História e de Estudos Sociais. É na escola que a formação de professores se realiza e é na relação com a escola que a constituição de seus saberes se configura.

Nesta relação com a escola, que se realiza por atuações voltadas à formação do professor, Ernesta evoca duas experiências formativas realizadas no início de sua carreira na Unicamp: a oferta de “cursos de extensão” para professores de Estudos Sociais e História e a coordenação dos *Cadernos Cedex*, duas atividades que, a despeito de suas especificidades, marcam-se por uma perspectiva de formação ancorada na ideia de atualização do professor.

No que se refere aos “cursos de extensão” Ernesta pontua uma série de ações realizadas entre escola e universidade, representadas pela Faculdade de Educação da Unicamp (professores e alunos do curso de Licenciatura em História) e as escolas públicas de Campinas (envolvendo especificamente professores de Estudos Sociais e de História). Tais ações desencadeiam em atividades formativas, como grupos de estudos e cursos, que desembocam na realização do Encontro de Professores de História de 1º e 2º graus. Sobre os cursos, Ernesta aponta que:

Organizei cursos para os professores das escolas públicas, convidava os professores para darem aulas. Eram cursos de extensão para os professores de primeira à quarta série, como também para os professores de quinta à oitava.

No que tange aos cursos de extensão, é visível a centralidade dada ao saber histórico disciplinar como princípio que atravessava a perspectiva de atualização de professores. Ernesta “convidava professores de História” (referindo-se aos professores do Departamento de História da Unicamp) para ofertar os cursos, que se configuravam por “aulas de história da arte, política, [uso de] documentos etc”.

Sobre esse aspecto, é importante não perder de vista que a centralidade atribuída ao saber histórico *stricto sensu* como elemento norteador da atualização dos professores inscrevia-se num contexto discursivo demarcado pelo debate em torno da formação do profissional de história, que se articulava à defesa de uma

nova relação com o conhecimento histórico. Os processos de transformação vivenciados no âmbito da pesquisa histórica brasileira, que se demarcam por uma profunda renovação nas referências teórico-metodológicas, nas temáticas de pesquisa e na relação com a produção do conhecimento histórico, passam a se integrar às demandas em torno da renovação do ensino de história.

O texto de Déa Fenelon, intitulado “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” (FENELON, 1982) é representativo desse momento, na medida em que marca um discurso em defesa da necessária renovação da formação dos professores de História a partir de uma nova relação com o fazer histórico. A partir de um diagnóstico crítico dos cursos de graduação em História, Déa caminha para o apontamento de mudanças necessárias, articulada a um projeto de formação de professores renovado. Não nos deteremos aos detalhes de seu argumento, na medida em que já os exploramos na seção anterior. Por ora, cabe salientar alguns aspectos dos quais Déa chama a atenção, como o necessário rompimento com “uma maneira tradicional de conceber o conhecimento”, a qual se demarcaria, dentre outros aspectos, pela ausência da prática de pesquisa nos cursos de História, o que traria como consequências a formação de profissionais “reprodutores de uma ciência já pronta e acabada” (FENELON, 1982: 11). A mudança se daria a partir de uma nova relação com o conhecimento histórico nos cursos de graduação, centrada numa prática de investigação, onde o exercício da problematização da historiografia, o contato direto com as fontes, a compreensão crítica do passado e o posicionamento no presente se constituiriam como a base de uma formação de professores renovada.

Nesse sentido, renovar o ensino de história supunha repensar a formação do professor de história em outras bases que não aquelas identificadas como “tradicionais”. Os cursos de atualização inscrevem-se, portanto, nessa lógica discursiva, dentre os quais se destacam os cursos de extensão evocados por Ernesta. Ao narrar sobre o Encontro de Professores de História de 1º e 2º graus, evento que teria se realizado como desdobramento dos cursos de extensão, Ernesta ressalta seu protagonismo – “eu organizei um seminário” – e o ineditismo daquela iniciativa, que teria sido “o primeiro seminário de Ensino de História que organizamos” e “o primeiro do Estado de São Paulo”.

O evento desembocou na publicação de uma edição temática do *Caderno Cedes*, dedicado ao ensino de história. Intitulado, *A prática de ensino de história*

(CADERNOS CEDES, 1984), essa edição reuniu textos oriundos do Encontro de Professores de História de 1º e 2º graus, que fora realizado em 1983, sob a organização da Faculdade de Educação da Unicamp, o Departamento de História da Unicamp e a ANPUH. No texto de apresentação, Ernesta reforça como objetivo daquele encontro a articulação entre “1º, 2º e 3º graus” e a garantia de espaço para a “troca de experiências entre professores de 1º e 2º graus” (ZAMBONI, 1984, p. 3).

A perspectiva de integração entre universidade e escola marca o argumento da coletânea, como se vê no texto “Uma experiência de integração: escola de 1º e 2º graus – universidade” (BASSANEZI, 1984). Ao relatar a experiência de integração entre a Unicamp e a escola Barão Geraldo de Rezende a autora, Maria Sílvia Bassanezi – naquele contexto, professora da rede escolar – mobiliza um discurso em torno da integração entre universidade e escola, como se vê no seguinte trecho:

A ideia do presente Encontro de Professores de História surgiu a partir de uma experiência de integração, entre EEPSEG “Barão Geraldo de Rezende” e a Unicamp, realizada no primeiro semestre do presente ano, quando se observou como foi proveitosa e rica essa integração para ambas as instituições envolvidas. Ela também mostrou a necessidade de um entrosamento constante e ampliado a outras escolas e universidades, para o estabelecimento de um circuito de discussões, em que se refletissem os problemas relativos ao ensino da História, se divulgassem experiências e se levantassem diretrizes para o intercâmbio do qual se beneficiariam mutuamente as escolas de 1º, 2º e 3º graus. (BASSANEZI, 1984, p. 7).

Os artigos apresentados dão pistas dessa relação entre universidade e escola, na medida em que a coletânea se organiza por textos de autoria de professores da rede pública escolar de Campinas e por professoras formadoras da Unicamp, como Déa Fenelon, Dulce Maria Pompêo Leme e Ernesta Zamboni. Da mesma forma, é possível perceber a defesa da articulação entre universidade e escola como elemento que atravessa o argumento dos artigos.

A despeito da variedade dos temas e dos recortes, prevalece como argumento comum dos artigos – tanto aqueles dedicados aos relatos de experiências¹⁶⁹, quanto aqueles detidos à reflexão teórica¹⁷⁰ – a defesa da pesquisa como prática no ensino de história não reduzida ao ensino de 3º grau, mas como caminho teórico-metodológico que permearia, inclusive, as práticas de ensino de

¹⁶⁹ Os textos redigidos pelos professores de 1º e 2º graus marcam-se pelo relato de experiências realizadas na sala de aula com alunos.

¹⁷⁰ Os textos redigidos por Ernesta Zamboni, Dulce Pompêo Leme e Déa Fenelon marcam-se por uma reflexão de cunho teórico-metodológico.

história de 1º e 2º graus¹⁷¹. É possível perceber o apontamento de alguns caminhos metodológicos centrados na dimensão da pesquisa articulada ao tratamento de conteúdos históricos, como o uso das fontes primárias e a entrevista, onde se recorreria às atividades de seleção e organização do material coletado; a pesquisa de campo e o estímulo à observação, à anotação e à análise de dados.

Importa ressaltar, por ora, que Ernesta vai conformando sua reflexão em torno do ensino de história nos trânsitos entre universidade e escola, através do estabelecimento de redes entre professores da rede pública de ensino de São Paulo e professores universitários. A coletânea expressa tais redes, como se pode observar na publicação de artigos de autoria de suas parceiras profissionais da Unicamp – Déa Fenelon e Dulce Camargo¹⁷² – e de professoras da rede pública de ensino de Campinas. Dentre estas, destacamos sua relação com Maria Carolina Galzerani e Vera Lúcia Sabongi de Rossi que, naquele contexto, eram professoras da rede estadual de ensino de São Paulo. As autoras passam a integrar, naquele momento, “um pequeno grupo de professores dos três níveis de ensino para pensar sobre problemas da educação brasileira, sobre o ensino de História e sobre História e Memória” (ZAMBONI; DE ROSSI, 2003, p. 244). Este grupo, evocado por Ernesta em sua narrativa como “grupo de estudo”, realizado “com os [seus] alunos e os professores da rede estadual de ensino”, teria tido um papel na organização do primeiro encontro de professores, evocado nas linhas acima.

Paralelamente, Ernesta vai estabelecendo redes entre professores formadores que, naquele contexto, se envolviam diretamente com as questões vinculadas ao ensino de história na escola, dentre os quais se destacam Elza Nadai, Déa Fenelon e Circe Bittencourt. A organização do Seminário Perspectivas de Ensino de História¹⁷³ e das edições posteriores é emblemática de sua inserção no interior de um grupo de professores formadores que passa a se dedicar à

¹⁷¹ Optamos por mobilizar a nomenclatura do contexto relativa às etapas de ensino.

¹⁷² Déa Fenelon publica o artigo, “A questão dos Estudos Sociais” (FENELON, 1984) e Dulce Maria Pompêo Leme publica o artigo, “Estudo de dois bairros de Campinas” (LEME, 1984).

¹⁷³ O Seminário Perspectivas do Ensino de História foi criado com o objetivo de aproximar a escola e a universidade na reflexão em torno do repensar o ensino de história. Ao longo do tempo, o evento vai se fortalecendo, demarcando-se pela sua identidade com o fomento do debate acerca do ensino de história a partir da perspectiva de integração de professores do ensino fundamental e do ensino médio. A partir de sua segunda edição, o evento passa a ser denominado por Perspectivas do Ensino de História. Este, juntamente com o ENPEH, passam a se tornar os dois principais fóruns acadêmicos que congregam professores e pesquisadores do campo do ensino de história. Ver: Mesquita (2008).

organização de espaços de interlocução entre escola e universidade para discutirem e delinearem alternativas para o ensino de história no 1º e 2º graus.

Ao rememorar o contexto de surgimento do Seminário Perspectivas do Ensino de História, Ernesta aponta alguns aspectos que nos chamam a atenção, sobretudo no que tange à busca de afirmação do ensino de história enquanto terreno de saber. Ao narrar sobre a idealização do evento, Ernesta aponta que:

Quem criou o Perspectivas foi a Elza Nadai. Isso porque a Ana Maria Camargo, que dá aula aqui na faculdade, tinha organizado seminário sobre ensino, perspectivas de ensino. Teve aula de ciências, de biologia, enfim, coisas assim. Aí a Elza faz de ensino.

Ressaltamos esse trecho, na medida em que ele traz em cena uma proposta que se coloca na demarcação do ensino de história enquanto conhecimento disciplinar. Além disso, outros atravessamentos desenham a configuração do evento, como as disputas institucionais com a ANPUH. A esse respeito, Ernesta narra que:

Eu vou retomar só um detalhe: o *Perspectivas* em parte foi criado porque eu era da ANPUH, participava como sócia. A Elza também era. A Elza já era titular e a tese de titular dela estava ligada a Ensino de História. Era titular. Estava para discutir uma questão de ensino no MEC. Eles não chamaram ninguém. A Elza era sócia, eu era sócia e outras pessoas. Chamaram uma outra professora do Departamento de História e não chamou ninguém da Educação. Aí, nós começamos a fazer os nossos encontros independente da ANPUH. A ponto da ANPUH ignorar os nossos encontros. Eu era da diretoria da ANPUH e com o tempo parei de ir na ANPUH.

A ausência de reconhecimento da ANPUH quanto à legitimidade de Ernesta e Elza, explicaria, em grande medida, a adoção de uma postura independente, que visava demarcar o ensino de história e legitimá-lo enquanto espaço de discussão pertinente e necessário. A organização do Seminário Perspectivas do Ensino de História expressa, portanto, a intenção de um grupo que, alijado dos espaços de discussão institucional até então representado pela ANPUH, passa a conformar um espaço independente para a discussão do ensino de história na escola. Ernesta chama a atenção para as redes que se conformavam naquele momento, afirmando que “a gente não era uma sociedade. Éramos um grupo”. Nesse grupo, emerge a figura de Elza Nadai, que Ernesta teria conhecido anteriormente, “no Vocacional”.

O Seminário Perspectivas do Ensino de História foi organizado por Elza Nadai e realizado pela Faculdade de Educação da USP em 1988, contando com o apoio

do Departamento de História da USP. Ernesta integrara a Comissão Organizadora do evento, juntamente com as professoras do Departamento de História da USP, Circe Bittencourt e Raquel Glezer; Kátia Abud, naquele contexto, professora da Unesp; Helenice Ciampi, professora da rede escolar; Anna Maria Lucchesi Carvalho, Maria do Carmo Ferraz Tedesco e Zilda Márcia Grícoli Ioki¹⁷⁴. Tendo como público alvo professores de História de 1º e 2º graus¹⁷⁵, o Seminário expressava questões postas para o ensino de história naquele momento. A marca de um discurso em torno da necessidade de repensar o ensino de história na escola a partir de outras bases teóricas, justificava a organização de uma reflexão coletiva que envolvesse os três graus de ensino. Na sessão de abertura do evento, Elza aponta para “a grande necessidade de nos unirmos para encontrarmos alternativas” (Perspectivas do Ensino de História, 1988, p. 21) e reforça a dimensão coletiva daquele evento:

Essa obra não é, entretanto, para ações individuais. Ela deve ser sustentada pela ação coletiva, na qual professores dos três graus de ensino, dos diversos espaços responsáveis pela formação do professor, possam, cada qual a sua maneira, dar sua contribuição. (PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, p. 22).

A composição de um evento organizado a partir da relação entre os três graus de ensino se concretizara por uma programação centrada em dimensões analíticas e propositivas, onde professores de 1º, 2º e 3º graus se viam envolvidos. A programação contara com a organização de mesas redondas, voltadas ao Balanço Crítico do ensino de história; a oferta de cursos aos professores relacionados à História e Linguagens¹⁷⁶ e a apresentação de experiências pedagógicas realizadas por professores de 1º e 2º graus através das seções de Comunicação. Enquanto as mesas redondas e os cursos ficavam sob a responsabilidade dos professores de 3º grau, os relatos de experiências se constituíam como espaços onde os professores de 1º e 2º graus assumiam maior protagonismo.

A conformação de um grupo e de um espaço dedicado à reflexão sobre o ensino de história na escola vai se dando paulatinamente, com a continuidade de

¹⁷⁴ Não encontramos informações sobre os vínculos institucionais das demais professoras envolvidas.

¹⁷⁵ De acordo com os dados apresentados nos Anais do evento, 65,97% do público era composto por professores de 1º e 2º graus, seguido dos professores universitários, que representava um universo de 15,5%. (PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, p. 9).

¹⁷⁶ Ernesta e Maria Carolina Galzerani ofertam um dos cursos aos professores, cujo tema era “Linguagem literária e ensino de História: possibilidades de reconstrução da esfera pública na sala de aula”.

outras edições. Sobre esse aspecto, Ernesta ressalta sua própria atuação na proposição da realização da segunda edição do Seminário Perspectivas do Ensino de História na Faculdade de Educação da Unicamp, bem como a atuação de Elza Nadai e de Circe Bittencourt, que também teriam assumido protagonismo no planejamento de novas edições. O falecimento de Elza teria interrompido a realização daquela edição, a qual é retomada em 1996 com a realização do II Perspectivas do Ensino de História, através da coordenação de Circe Bittencourt.

Ernesta evoca o crescimento daquele grupo, que “foi aumentando e ampliando” e de “pessoas diferentes [que] foram chegando”, aludindo ao processo de crescimento das pesquisas e dos pesquisadores e à conformação de uma comunidade de pesquisadores identificados com a pesquisa em ensino de história. Em texto publicado alguns anos depois, intitulado, “Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas” (ZAMBONI, 2005)¹⁷⁷, Ernesta traz em cena a ampliação das pesquisas em ensino de história, ressaltando o “aumento significativo de pesquisadores na área” e o cada vez mais crescente número de “novos trabalhos” (ZAMBONI, 2005 p. 49).

Paralelamente a esse espaço que se estabelecia, Ernesta evoca a criação do Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História, o qual passa se configurar como fórum acadêmico destinado à pesquisa sobre o ensino de história. Nesse momento, Ernesta evoca Selva, que teria sido a idealizadora do evento, conforme relata:

Quem cria primeiro o ENPEH foi a Selva, que me propõe fazer um grupo de pesquisa. Ela me telefona e me pergunta se eu topava isso. Eu falei: “Eu topo, Selva”. Na hora eu aceitei. Eu achei que quando foi criado estava muito mais preocupado com pesquisa do que propriamente com uma coisa mais dentro da sala de aula. E a gente fez. Então, tinha Perspectivas do Ensino de História e depois tinha Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História.

A inauguração do evento relaciona-se a um movimento de criação de um espaço destinado à pesquisa em ensino de história, como o próprio título expressa e como Ernesta deixa entrever em sua narrativa, ao afirmar que: “Eu achei que quando foi criado estava muito mais preocupado com pesquisa do que propriamente

¹⁷⁷ O texto é fruto da apresentação na Mesa de Abertura do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado no ano de 2005 na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Cabe ressaltar que a edição deste evento foi comemorativa aos dez anos de pesquisa em ensino de história.

com uma coisa mais dentro da sala de aula”. Sua fala é contundente de um movimento de crescimento e de fortalecimento de uma comunidade, que busca se legitimar e se afirmar na relação com a produção de pesquisa em ensino de história.

Paralelamente à sua inscrição numa rede ou em “um grupo” de professores identificados com a atuação e a produção de saber vinculado ao ensino de história, Ernesta vai se inserindo institucionalmente em outros planos de atuação vinculados à formação de professores, onde se destaca sua participação na coordenação dos *Cadernos Cedes*¹⁷⁸, publicação criada em 1980 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade e coordenada por Ernesta em meados dos anos de 1990. A criação dos *Cadernos* está atrelada às intenções do grupo de idealizadores do Cedes em promover a democratização e a difusão das questões educacionais e do debate político, vivido naquele contexto, para um público mais amplo, não redutível à academia. Nesse sentido, os *Cadernos* buscavam se diferenciar da *Revista Educação & Sociedade*, veículo de circulação criado em 1978 e incorporado ao Cedes, cujo objetivo era incentivar a pesquisa acadêmica e ampliar o debate sobre o ensino (ROSSI; PINO, 2002).

Os *Cadernos* se organizavam por edições temáticas e tinham como público alvo os professores de 1º e 2º graus, constituindo-se, portanto, como instrumento de formação dos professores. Em suas memórias sobre o surgimento dos *Cadernos Cedes*, Ivany Rodrigues Pino – que fora professora da Faculdade de Educação da Unicamp, diretora do Cedes e uma das idealizadoras dos *Cadernos* – aponta que: “Queríamos muito trazer reflexões sobre teoria e prática a partir da prática do professor e que chegasse às escolas” (PINO, 2006, p. 34)¹⁷⁹. Como se vê, a aproximação ao professor se coloca na relação com uma linguagem não acadêmica – caracterizada pela *Revista Educação & Sociedade* – e referendada na prática do professor.

A participação de Ernesta na coordenação dos *Cadernos Cedes* foi marcada pelo estímulo à edição de revistas temáticas dedicadas ao ensino das disciplinas específicas, como Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Literatura. Nas

¹⁷⁸ O Centro de Educação e Sociedade foi criado em 1979 por iniciativa de professores da Faculdade de Educação da Unicamp, que se engajaram nos debates políticos e educacionais vivenciados no período de abertura política do país. Para maiores informações sobre o CEDES, ver: ROSSI; PINO, 2002.

¹⁷⁹ Trecho de narrativa de Ivany Rodrigues Pino apresentado em artigo intitulado, “Ivany: o estudo dos *Cadernos Cedes* pode ser inesgotável” (ZAMBONI; DE ROSSI, 2006), da edição especial dos *Cadernos Cedes*, comemorativa dos 25 anos da Revista.

palavras de Ernesta, “eram livros dirigidos para a formação do professor e para que ele pudesse aplicar isso na sala de aula”. Como se pode observar dessas edições, a perspectiva de atualização do professor passava, naquele período, pela relação com o ensino das disciplinas específicas. Se, de um lado, esse perfil das publicações nos ajuda a compreender o movimento de tendências temáticas dos *Cadernos*, por outro, nos ajudam a compreender a intrínseca relação de Ernesta com o ensino.

Analisando o projeto dos *Cadernos Cedes* em perspectiva mais ampla, é possível localizar a existência de diferentes concepções de formação inscritas entre os organizadores na revista, que se expressam em narrativas diversas acerca dos propósitos dos *Cadernos*. Se, de um lado, eles são vistos como material de atualização das práticas dos professores em sala de aula – “livros dirigidos para a formação dos professores”, “para que ele pudesse aplicar na sala de aula” – por outro lado, nos deparamos com outras narrativas que desvelam outros sentidos atribuídos aos *Cadernos*. Ressaltamos, neste caso, a narrativa de Eloisa de Mattos Höfling – professora da Faculdade de Educação da Unicamp e uma das fundadoras do Cedes. Ao narrar sobre a trajetória dos *Cadernos*, Höfling expressa seu incômodo com os sentidos atribuídos àquele material enquanto fonte de atualização do professor. Sobre isso, Eloisa aponta que:

Houve um momento em que nos incomodou um pouco o uso dos *Cadernos*, um pouco diferente dos propósitos deles. Alguém o transformava num livro texto no decorrer de um curso, por exemplo, enquanto o propósito dele era que fosse uma fonte a mais de pesquisa para os professores e para os alunos. As publicações não salvam as coisas, isso é uma coisa importante para nós que vivemos em torno disso. As publicações são muito importantes, mas elas não resolvem as grandes questões, tais como professores com formação deficiente ou com pouco acesso a material atualizado que acabam tornando rígido o material que não era para ser (HÖFLING, 2006, p.62).

As disputas ou divergências de concepção entre os atores mais diretamente ligados à história da constituição dos *Cadernos* – seus idealizadores e coordenadores – expressam não apenas os diferentes contornos que a publicação vai assumindo ao longo do tempo, como igualmente expressam diferentes perspectivas de formação entre os professores envolvidos naquele projeto.

Nesse sentido, a atuação no plano da formação de professores entre pares não se faz sem divergências. As tensões também se localizam no interior do próprio “grupo” de professores formadores em ensino de História, do qual Ernesta evoca.

Nesse sentido, se é possível localizar a identificação deste “grupo” através do compartilhamento de um vocabulário comum em torno dos dilemas e dos apontamentos postos ao ensino de história, por outro lado, é possível localizar disputas nesse mesmo terreno de atuação e de reflexão.

As divergências e as disputas no interior do “grupo” são evocadas na narrativa de Ernesta quando ela localiza sua participação no processo de reformulação da Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo, ocorrida entre meados da década de 1980 e início dos anos de 1990. Conforme sinalizamos no Capítulo 2, sua participação nesse processo se oficializa a partir de sua autoria na versão final da Proposta Curricular de História, publicada no ano de 1992¹⁸⁰. A literatura pertinente ao tema tem localizado as tensões envolvidas neste processo de reformulação curricular no plano das disputas entre a imprensa, os professores da rede de ensino escolar e a academia e, ainda, no plano das tensões internas entre a Equipe Técnica de História e a Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo¹⁸¹.

Por seu turno, ao se localizar neste processo, Ernesta evoca outro plano de tensões, que se situam nas disputas por legitimidade institucional entre os “grupos” de professores formadores envolvidos na formulação daquela Proposta. Ernesta situa os embates entre USP e Unicamp naquele processo, que teriam se expressado num jogo de disputas em torno da definição dos membros envolvidos na assessoria e na autoria da primeira e da segunda versão da Proposta Curricular de História. Importa ressaltar, desse processo, que as disputas por legitimidade institucional se confundem com as disputas entre saberes legitimados. Mais do que isso, esse processo nos convoca a olhar para a própria configuração do “grupo” num jogo de identidade e de diferença.

Neste jogo de tensões e articulações entre membros de um “grupo”, Ernesta vai conformando suas redes. Nesse processo, a narradora vai fortalecendo uma

¹⁸⁰ Conforme salientamos na seção anterior, a primeira versão da Proposta Curricular de História foi publicada no ano de 1989, tendo como membros da equipe de elaboração professores da rede pública de ensino e de instituições de ensino superior do estado de São Paulo. Dos professores vinculados às instituições de ensino superior, ressaltamos a participação de Déa Ribeiro Fenelon (PUC-SP), Marcos Silva (USP) e Pedro Paulo de Abreu Funari (UNESP-Assis). A publicação de uma segunda versão ocorre, em grande medida, em função das polêmicas suscitadas a partir da publicização da primeira versão.

¹⁸¹ A Dissertação de Maria do Carmo Martins traz em cena os debates e as polêmicas envolvidas no processo de reformulação curricular da área de História, trazendo em cena os embates e disputas entre estes atores. Ver: Martins, 2000.

rede institucional de pesquisa no âmbito da Faculdade de Educação da Unicamp. O “grupo de estudos”, criado no ano de 1983, passa a se configurar como *lócus* a partir do qual Ernesta vai demarcando sua produção acadêmica em torno do ensino de história. A sua institucionalização em 1996, fortalece a identidade do grupo na relação com a pesquisa em ensino de história. Neste ano, Ernesta ingressa no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e o grupo é registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, como Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação – MEMÓRIA.

Nesse ínterim, Maria Carolina Galzerani e, posteriormente Vera Lúcia de Rossi ingressam no corpo docente da Faculdade de Educação da Unicamp e se integram academicamente ao Grupo. Sobre esse processo de conformação de uma rede de pesquisa institucionalizada, Ernesta narra que:

O Grupo Memória foi [criado]em oitenta e dois, oitenta e três. Em oitenta e quatro mais ou menos começou a ter a formação. O próprio MEC começou a fazer grupos de pesquisa. Eu quis formar um grupo de pesquisa em História. Fui para cá, fui para lá, até conseguir. Acho que eu demorei um ano, um ano e pouquinho para conseguir. Fui mexendo. Eu consegui organizar o grupo e foi um grupo que cresceu, porque aí a Carolina já terminou o doutorado e participava. A Vera terminou doutorado, prestou concurso, entrou na Unicamp e entrou no grupo. E eu tinha os meus orientandos que eram a Carminha [Maria do Carmo Martins], o Luís Fernando [Cerri], que está em Ponta Grossa, o Paulo [Humberto Porto Borges]. Então, eu tinha muitos alunos que estavam comigo que foram fazendo parte do grupo.

A história do grupo é história de relações, de trânsitos e de estabelecimentos de redes que se fazem entre universidade e escola. Ao longo de sua história, tais relações vão se resignificando e assumindo novos contornos. Seu processo de institucionalização enquanto grupo de pesquisa e a entrada de novos membros, orientandos e professores, vão desenhando novas agendas e ampliando seus referenciais em torno da pesquisa em ensino de história na relação com a escola. A institucionalização do Grupo Memória resignifica a relação entre a escola e a universidade, a qual passa a se dar nos horizontes da pesquisa acadêmica. A partir desses horizontes, é possível localizar o deslocamento da relação com o professor, a qual se movimenta da formulação de *saberes para a formação do professor* para o entendimento dos *saberes que atravessam sua formação*. Ainda que não redutíveis a elas, as investigações relacionadas ao ensino de história na relação com o

professor conformam um dos eixos que delineiam as pesquisas do Grupo, como se pode observar nas Dissertações e Teses produzidas sob a orientação de Ernesta.

Sem a pretensão de esgotar a totalidade das pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo, buscamos ressaltar aquelas produzidas a partir do contexto de sua institucionalização e que privilegiam o professor dos anos iniciais como sujeito da investigação. Desse universo, encontramos cinco Teses de Doutorado, a saber: *O Pensado e o Vivido no Ensino de História*, de autoria de Silma do Carmo Nunes (Nunes, 2001); *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, de autoria de Sonia Regina Miranda (MIRANDA, 2004); *Trajatórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico*, de autoria de Magda Madalena Tuma (TUMA, 2005); *Apropriação docente dos Livros Didáticos de História das séries iniciais Ensino Fundamental*, de autoria de Aléxia Pádua Franco (FRANCO, 2009) e *As tessituras da história ensinada: pelos fios da experiência e dos saberes docentes*, de autoria de Marta Margarida Lima (LIMA, 2013). Apesar das especificidades que marcam cada uma das pesquisas, no que se refere aos recortes e às questões contempladas, é possível observar elos que as identificam no que diz respeito aos eixos teóricos e aos fios compreensivos que contornam as pesquisas.

Em linhas gerais, é possível afirmar que tais pesquisas marcam-se por uma investigação detida aos processos de configuração do saber histórico escolar nas imbricações com os saberes mobilizados pelo professor dos anos iniciais. É o que faz Nunes (2001), em sua análise detida à prática pedagógica em ensino de história de professoras dos anos iniciais do estado de Minas Gerais; Miranda (2004), em investigação acerca da relação entre as práticas de memórias locais e os saberes selecionados e organizados por professores dos anos iniciais em sua prática de ensino de história; Tuma (2005), em pesquisa que buscou compreender a representação de tempo de professoras da 4ª série dos anos iniciais; Franco (2009), em análise detida à compreensão da articulação entre os saberes históricos veiculados pelo livro didático e os saberes das professoras de 1ª a 4ª séries; e Lima (2013), em pesquisa relacionada à relação entre as experiências formativas de professoras das séries iniciais (de 2º, 3º e 5º anos) e a produção dos saberes históricos escolares em suas práticas na sala de aula.

Seja focalizando os saberes da prática pedagógica mobilizados no contexto da sala de aula, seja focalizando os saberes que fundamentam sua formação, tais

pesquisas tomam os saberes docentes como categoria de análise nuclear para compreender a configuração do saber histórico escolar. A reflexão em torno dos saberes constituídos e mobilizados pelos professores dos anos iniciais se faz a partir da valorização da dimensão social dos saberes docentes num diálogo com Maurice Tardif, Claude Lessard & Louis Lahaye (1991); Maurice Tardif (2000; 2002); Maurice Tardif & Claude Lessard (2005); da focalização das trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional, a partir do diálogo com Antonio Nóvoa (1995); e da valorização dos saberes mobilizados no contexto da prática pedagógica, através do diálogo de autores, como Gimeno Sacristán e o conceito de “profissionalidade” (SACRISTÁN, 1993) e Michaël Huberman e o conceito de “ciclo de vida profissional dos professores” (HUBERMAN, 1995).

A valorização dos saberes docentes não apenas dá relevo ao sujeito professor, alçando-o à condição de ator e produtor de saberes – como o faz Franco (2009) ao trazer em cena a apropriação que o professor dos anos iniciais faz dos livros didáticos em sua prática docente na sala de aula e como evidencia Lima (2013), ao considerar os professores como produtores dos saberes históricos que ensinam – como traz em cena a especificidade do saber histórico escolar, o qual passa a ser focalizado como saber constituído nos entrelaçamentos com os saberes da formação e da experiência do professor.

O reconhecimento da especificidade do saber histórico escolar torna-se princípio teórico e fio compreensivo que atravessa as pesquisas do Grupo Memória em sua totalidade, não se restringindo às produções acadêmicas aqui elencadas. A reflexão acerca da especificidade do saber histórico escolar se faz num diálogo entre Teoria da História, a Didática da História e a Memória. Se, de um lado, o saber histórico escolar é reconhecido enquanto conhecimento relacionado à sua matriz de referência, a História; por outro, tais pesquisas sublinham sua especificidade e diferença em relação àquela matriz de conhecimento. Na composição dessa reflexão, as autoras ancoram-se na noção de “saber escolar”, a partir de um diálogo com autores do campo da Didática, como Jean-Yves Chevallard (1991) André Chervel (1990) e Forquin (1993). Na compreensão do saber histórico escolar buscam diálogo com autores do campo da Didática da História, como Henri Moniot (1993) e com a categoria “história ensinada”, mobilizada por Carmen Gabriel (GABRIEL, 2000).

A compreensão acerca da especificidade do saber histórico escolar se faz a partir da valorização da cultura. Na compreensão dos elos entre escola e cultura, as autoras mobilizam Gimeno Sacristán na reflexão dos elos entre currículo e cultura (SACRISTÁN, 2000) – como faz Nunes (2001) para compreender as articulações entre o currículo do estado de Minas Gerais e as práticas pedagógicas das professoras –; o conceito de “cultura escolar” de Jean Claude Forquin (FORQUIN, 1993), realçando os elementos da cultura como constituidores e parte constituinte dos saberes históricos escolares – como faz Miranda (2004), ao trazer em cena as relações entre práticas de memória locais e saberes históricos escolares. Na relação entre escola e cultura, a memória emerge como categoria privilegiada e a escola passa a ser vista como espaço atravessado e constituidor de memórias públicas (BURKE, 2000).

Nesses atravessamentos, os saberes constituídos e mobilizados pelos professores dos anos iniciais tornam-se fontes privilegiadas para a compreensão dos saberes históricos configurados na escola. Os professores são vistos como sujeitos sociais, portadores de saberes oriundos de fontes diversas, dentre as quais se destacam os múltiplos espaços e processos de construção de memórias, como os “lugares de memória” (Nora, 1997) – tal qual mobiliza Miranda (2004) na compreensão acerca da relação entre as memórias locais e os saberes constituídos e mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas –, a indústria cultural e os lugares de formação, como a família e a escola – como focaliza Tuma (2005) em sua reflexão sobre as representações de tempo pelas professoras. Nessa direção, as análises têm buscado investigar os saberes históricos mobilizados pelos professores dentro de um quadro de “formação histórica” (Rüsen, 2001), que se refere a um processo de formação histórica mais ampla, ancorada em práticas de memória vividas em diferentes espaços e relações sociais, não redutíveis à formação histórica acadêmica.

As investigações acima relacionadas sinalizam a centralidade que o ensino de história assume nas pesquisas do Grupo Memória. Esta é uma marca que atravessa os percursos formativos de Ernesta, como buscamos sinalizar nas linhas acima. Contudo, se, em suas primeiras produções, sua reflexão acerca do ensino de história ancorava-se mais fortemente à escola, a partir das produções de pesquisa conformadas no interior do Grupo Memória, as investigações acerca da configuração

do saber histórico escolar passam a se dar na relação entre escola, memória e cultura.

Em sua narrativa, Ernesta dá pistas de sua relação com o ensino não apenas ao evocar as ações realizadas, como em momentos em que reflete sobre suas colocações institucionais. É o que se vê quando a narradora evoca as divergências de concepção no seu contexto de trabalho no Departamento de Educação da Unicamp, logo quando ingressa na instituição. A esse respeito, Ernesta afirma que:

Ernesta: Quando eu entrei no Departamento de Metodologia eu achei que estivesse ligado à questão de ensino e coisas desse tipo. Mas, era um Departamento mais voltado para questões de cultura e tinha um grupo de professores fortes. Um grupo forte nesse sentido: que tinha liderança. Eles falavam muito mal da escola: “A escola é horrorosa”, enfim. De uma certa forma, isso dificultou um pouco a minha relação com o Departamento, embora eu [tenha feito], por exemplo, o curso de extensão, quando eu organizei aquele curso antes. Isso tudo tivesse acontecido. Isso tudo foi feito enquanto isso. Mas, eu não posso só falar dos outros. Eu tenho que falar de mim. Eu acho que eu fiquei um pouco mais intimidada. Eles falavam muito em cultura, cinema, outras questões, diferente daquilo que eu estava ligada.

Yara: Que é o ensino.

Ernesta: É. Que é o ensino.

Sua relação com o ensino é vislumbrada como parte constitutiva de sua identidade profissional – era aquilo que ela estava “ligada”. Esta relação se expressa em outro momento de sua narrativa, quando Ernesta é inquirida sobre a identidade de agenda do Grupo Memória. Ao narrar sobre o tema, a narradora deixa entrever as diferenças teóricas no interior do próprio Grupo Memória, quando, novamente, se afirma na relação com o ensino:

Yara: A memória era a tônica do grupo?

Ernesta: Era a tônica, porque se falava muito em memória. Foi na época em que memória chamava-se muita atenção.

Yara: Foi o fio condutor do grupo?

Ernesta: Foi o fio condutor. Principalmente no final começou a ser mais memória e cultura. A Carolina trabalhava muito bem com a cultura. Muito bem. Ela usava como referencial teórico Benjamin. Eu conheci o Benjamin por leituras, porque eu não estudei o Benjamin. E a Carolina e o Departamento de História da Pós-Graduação eram focalizados muito no Benjamin. Então, a Carolina faz muito esse diálogo. Então, em alguns momentos nós tínhamos certo distanciamento. Eu estou falando de distanciamento intelectual, porque ela ia em uma direção e eu estava indo em outra.

Yara: A sua tônica era qual?

Ernesta: Era mais a questão do ensino. Eu não sei se é porque eu dei muito tempo de aula em diferentes escolas, a minha relação com a escola era mais forte. Então, ela tinha um caráter mais prático, de ação. E a Carolina tinha um perfil mais teórico.

Como se vê, Ernesta constrói uma identidade profissional vinculada ao ensino, que se expressariam no seu fazer docente e em suas agendas de pesquisa. Além de sua própria construção identitária atrelada ao ensino, é possível perceber o reconhecimento entre pares quanto à sua vinculação com o ensino, como o faz Selva, que teria convidado Ernesta para participar do I ENPEH, já que queria “alguém do ensino”, Ernesta, e “alguém da História”, neste caso, Marcos Silva. O mesmo é possível observar na própria narrativa de Ernesta sobre o contexto de seu ingresso no Departamento de Educação da Unicamp, quando localiza a importância de Déa Fenelon, que teria identificado e legitimado a sua relação com o ensino.

Ao trazer tais narrativas, queremos salientar que a identidade profissional de Ernesta vai se constituindo na relação com o ensino de história e com a escola, expressando-se em suas agendas de pesquisa e nas orientações. Cabe ressaltar que tal relação não se constitui sem diferenças de ordem teórica, como vimos em sua narrativa acerca de sua colocação no Departamento de Educação da Unicamp e no interior do Grupo Memória.

No que se refere às diferenças evocadas em relação ao Grupo, nos chama a atenção outra ordem de apontamentos, que se relacionam ao próprio alargamento do Grupo, de seus integrantes e de seus escopos analíticos. Essa relação se expressa pelos processos de ressignificação do olhar para a escola e para o ensino de história na trajetória de pesquisas ali produzidas. Como se vê, o Grupo vai se reconfigurando a partir de referências abertas, que se confundem com a entrada de novos sujeitos e a incorporação de suas agendas.

A incorporação do outro e de novos saberes se expressa como “perfil” profissional de Ernesta, como seu modo de fazer e de ser pesquisadora, tal qual pontua Sandra em sua narrativa. Ao narrar sobre sua experiência no Grupo como orientanda de Ernesta, Sandra evoca essa imagem, apontando que:

A Ernesta nunca chegou para a gente e falou: “Tem que ser assim, assim, assim”. Ela é muito aberta a tudo o que vem. Não importa. Tudo o que vem, “vamos ver o que vai dar”. Então, a Ernesta é uma pessoa que tem uma

relação com o conhecimento muito mais – eu estou chamando isso de uma forma antropológica – com o diálogo interdisciplinar, ela trabalha muito mais convidando outras pessoas para a gente pensar.

Essa imagem de “uma pessoa que tem uma relação com o conhecimento aberta”, é reafirmada por Ernesta em outro contexto discursivo, quando a narradora reflete sobre o seu modo de construir conhecimento.

Como eu sempre leio muito, essas referências também, eu conseguia fundamentá-las melhor com as leituras que eu fazia. Eu nunca fiquei fixando assim: lia só educação. Nunca. Eu sempre tinha uma leitura mais ampla, mais diversificada, mais abrangente.

Em outro trecho, Ernesta reafirma esta imagem de si, ao pontuar que:

Eu não sou uma pessoa, nunca fui, uma pessoa muito disciplinada. Sei lá se é disciplinada. “Eu vou ler isso. Eu gosto de tal autor”. Já leio esse. Não. Eu não tenho esse procedimento. Eu vou lendo o que me interessa. Se eu não gostar mais eu paro e vou pegar outro. E o fato de eu fazer isso talvez me dê uma visão mais ampla.

Ter uma visão mais ampla é qualificado por Ernesta como modo de ser, que ora se coloca como identidade genuína, ora é localizado como aprendizado, como identidade constituída no decurso de sua formação profissional. Não à toa, Ernesta pontua a aprendizagem constituída no Vocacional, o qual teria fomentado uma relação com o conhecimento mais ampla.

Na relação com o outro, Ernesta vai compondo suas redes e seus saberes. A produção de conhecimento relacionado ao universo dos anos iniciais se insere nessa confluência de relações sempre abertas e ressignificadas de sujeitos e saberes que transitam no interior do Grupo e que ali se formam. Apesar das variedades temáticas e dos recortes contemplados, é possível localizar algumas marcas das produções relacionadas ao ensino de história nos anos iniciais que emergem do Grupo. Elas se fazem no escopo analítico da reflexão acerca da configuração do ensino de história nos anos iniciais, tomando como sujeitos privilegiados o sujeito professor dos anos iniciais e a criança. Neste sentido, é possível identificar que a reflexão sobre o ensino de história nos anos iniciais no interior do Grupo e de suas redes inscreve-se na relação entre ensino, memória e cultura.

O projeto de pesquisa mais recente coordenado por Ernesta e desenvolvido no interior do Grupo, expressa essa dinâmica. Estamos nos referindo ao “Projeto Peabiru – Ensino de História e Cultura Contemporânea”¹⁸², um projeto interinstitucional que congrega uma rede de pesquisadores, muitos dos quais tiveram suas trajetórias formativas inscritas no Grupo Memória e que, no contexto de desenvolvimento deste projeto, já se encontravam vinculados a outras instituições acadêmicas na condição de professores formadores e pesquisadores em ensino de história¹⁸³. Em linhas gerais, o Projeto Peabiru se desenha como uma pesquisa interinstitucional detida à reflexão sobre a relação entre o ensino de história e a cultura contemporânea e seus atravessamentos nos processos formativos de jovens e crianças. Tendo como objetivo compreender a dinâmica envolvida nos processos de constituição dos saberes docentes na contemporaneidade, tal pesquisa buscou analisar em que medida os projetos dos professores de História, os livros didáticos e as políticas públicas de educação se aproximariam ou se distanciariam das múltiplas faces que compõem, na contemporaneidade, o universo cultural infanto-juvenil (ZAMBONI; DIAS, 2014, p. 8). As pesquisas inseridas nesse projeto recaem sobre o contexto escolar e se configuram na interface entre ensino e cultura, especificamente, entre ensino de história e cultura contemporânea.

Como resultado dessa pesquisa, destacamos algumas produções que se relacionam com o universo dos anos iniciais. Dentre elas citamos o artigo “Ressignificações contemporâneas: um estudo exploratório sobre as relações da infância e a mídia”, de Magda Tuma (TUMA, 2014) e “As lentes captam o que o coração sente: investigando e aprendendo sobre o patrimônio histórico da cidade de Londrina”, de Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Silvana Muniz Guedes (OLIVEIRA; GUEDES, 2014).

¹⁸² O Projeto Peabiru foi realizado em suas fases. Na primeira delas, desenvolvido entre os anos de 2008 e 2011, participaram como integrantes pesquisadores do campo do ensino de história, ex-orientandos de Ernesta e membros do Grupo Memória. Na segunda fase, desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, a rede de pesquisadores se amplia com a participação de pesquisadores e instituições de pesquisa em ensino de história brasileiras e argentinas. A partir da segunda edição, a pesquisa passa a se vincular aos Grupos de Pesquisa coordenados por seus integrantes em suas instituições de origem. Dentre os Grupos participantes encontram-se: Grupo Memória (UNICAMP), NEPGH (UFU), Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (FE/UFSC); Laboratório de Ensino de História (UEL), Grupo História Ensinada, Memória e Saberes Escolares (UFJF) e Universidade de Buenos Aires, Argentina, através da participação da professora Maria de Fátima Sabino Dias.

¹⁸³ Dos ex-orientandos vinculados ao Projeto Peabiru, encontram-se: Sonia Miranda (UFJF), Magda Tuma (UEL), Sandra Oliveira (UEL) e Alécia Pádua (UFU).

O artigo de autoria de Magda Tuma (2014) integra as investigações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa desenvolvido entre o Departamento de História e de Educação da UEL, intitulado, “Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com o saber e perspectivas didáticas”, o qual se liga ao interinstitucional Projeto Peabiru. Inserido nas agendas de pesquisa de Magda Tuma e nas especificidades locais, tal projeto tem por objetivo compreender as relações que alunos e professores dos anos iniciais da cidade de Londrina estabelecem com os diferentes artefatos da cultura contemporânea e suas repercussões para o conhecimento histórico e formação da consciência histórica.

Neste artigo, Tuma aponta para alguns resultados da pesquisa realizada com crianças do 5º ano de escolas de Londrina. Suas reflexões se posicionam na interface entre a cultura da infância, mídia contemporânea e cultura escolar. Dentre os apontamentos situados a partir da pesquisa exploratória acerca da relação da criança com as mídias contemporâneas, Tuma aponta para o redimensionamento das relações cotidianas e das relações temporais, que se demarcariam pelo reordenamento das relações temporais, onde o presente assumiria forte sentido de orientação, o futuro se colocaria num terreno de imprevisibilidade e o passado se posicionaria como instância desqualificada perante as acelerações temporais.

Já o artigo de Sandra de Oliveira e de Silvana Guedes se insere em sua agenda de pesquisa e em suas ações institucionais realizadas no âmbito do Laboratório dos Anos Iniciais e do Laboratório do Ensino de História da UEL, que se dão no campo do ensino e da aprendizagem em história na escola nos anos iniciais. O artigo é fruto de um dos resultados das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Peabiru. Neste artigo, as autoras tratam de pesquisa voltada ao ensino de história a partir da mobilização de fontes históricas pelas crianças, tendo a cidade como cenário privilegiado. No conjunto das reflexões, as autoras chamam a atenção para a importância do ensino de história nos anos iniciais no desenvolvimento do pensamento histórico da criança. Para tanto, partem da aposta teórica quanto ao trabalho com as fontes em sua dimensão investigativa, como forma de provocar na criança a percepção das mudanças, das transformações e das temporalidades. Nessa perspectiva, a cidade se coloca como importante espaço de aprendizagem, na medida em que, ao permitir à criança transitar entre as memórias daquele lugar, contribuiria para a construção de um pensamento adensado sobre a sua história.

Os dois artigos evocados acima nos dão pistas dos processos de resignificação dos saberes do Grupo e, sobretudo, da trajetória de Ernesta. De um lado, expressam linhas de continuidade com temáticas e enfoques privilegiados pelo Grupo Memória, onde a tônica ao processo de ensino e aprendizagem em história nos seus atravessamentos com a memória e com a temporalidade (conforme exploraremos nas linhas abaixo) se apresentam. De outro expressam o redimensionamento do enfoque do Grupo, que passa a situar o ensino de história na relação com a cultura contemporânea. Além disso, os artigos expressam o redimensionamento dos saberes produzidos e mobilizados por Ernesta ao longo de sua trajetória, os quais passam a se colocar na relação com o outro, neste caso, suas ex-orientandas, que passam a constituir seus próprios repertórios em um diálogo resignificado com os saberes constituídos e mobilizados durante os seus processos formativos no Grupo Memória. A partir de seus lugares epistêmicos e institucionais na pesquisa e na formação de professores em ensino de história, passam a reconfigurar suas agendas, que parecem se desenhar numa relação aberta com os múltiplos saberes que atravessaram sua formação, dentre os quais se destacam aqueles constituídos no interior do Grupo Memória.

Ernesta mantém suas redes de pesquisa com o Grupo Memória a partir de relações de parceria de pesquisas com seus pares, como expressa o Projeto Peabiru. Ernesta passa, ainda, a integrar projetos de pesquisa institucionais coordenados por seus ex-orientandos, como se vê no projeto “Histórias de sucesso pedagógico: outros olhares para o ensino e aprendizagem da história na escola”, vinculado ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História (UEL) e coordenado por Sandra de Oliveira. Ernesta também se integra a essa rede, através da participação como membro de bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado de seus novos parceiros de pesquisa¹⁸⁴. Ressaltamos, ainda, suas parcerias em publicações coletivas, como artigos e capítulos de livros¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Ernesta se integra como membro de bancas de defesa de Mestrado de orientandos de Sandra, destacando-se sua participação na defesa das pesquisas intituladas, *O programa de desenvolvimento educacional (PDE-PR): um estudo sobre transformações e permanências na formação de professores* (SANTOS, 2011) e *Quando a gente recebe uma carta do Estado dizendo que chegou a hora: memórias e trajetórias de uma professora aposentada* (SOUZA, 2014). Participa, ainda, de bancas de defesa de Mestrado de pesquisas orientadas por Sonia Miranda, destacando-se as pesquisas intituladas, *Na roda da História, sujeitos, memórias e saberes: professores de História em São João Del Rei, um estudo de caso* (COELHO, 2007) e *Olhares sobre o brasileiro: o jovem, a indústria cultural e os sentidos de nacionalidade* (FREITAS, 2011). Localizamos, ainda, a participação de ex-orientandos de Ernesta como membros de banca de defesa de Tese de Doutorado realizados sob sua supervisão. Dentre elas, encontramos a participação de Sonia Miranda na banca de defesa

De tudo o que foi explorado nessa seção, queremos chamar a atenção para as dinâmicas envolvidas na construção de saberes ao longo da trajetória de Ernesta, demarcando algumas linhas que vão se consolidando e se resignificando no decurso de seu desenvolvimento profissional. Dessas dinâmicas, nos chamam atenção os processos de resignificação de seus saberes, que, ancorados na escola, no ensino de história e na relação com o professor, vão assumindo novos contornos. Em diálogo com o desenvolvimento das temáticas do campo da educação e do ensino de história; através da incorporação de novas referências, advindas das agendas de pesquisa dos membros do Grupo Memória, novas perspectivas teóricas vão se descortinando. Nessa relação resignificada e aberta, é possível observar a constituição de uma rede de pesquisadores dedicados ao tema do ensino de história nos anos iniciais. Nesse sentido, pensar a relação de Ernesta com o ensino de história para os anos iniciais é pensar a partir de sua relação com os quadros de pesquisadores que forma e que passam a se dedicar à pesquisa em ensino de história nos anos iniciais sob os horizontes teóricos do Grupo Memória.

Nessa dinâmica de produção e de resignificação de saberes, buscamos localizar o lugar atribuído ao professor em suas produções e nas produções do Grupo. Um lugar que o coloca na centralidade e que o desloca ao longo de sua trajetória profissional. Posicionado inicialmente como sujeito de interlocução privilegiado e vislumbrado a partir de uma perspectiva de saber ancorada na concepção de atualização, o professor de história passa a se colocar, paulatinamente, como sujeito portador de saberes.

Na próxima seção, buscaremos explorar as relações de Ernesta com a produção de saberes vinculados ao ensino de história na relação com a criança.

de Doutorado de Sandra, intitulada, *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental* (OLIVEIRA, 2006) e a participação de Magda Tuma na banca de defesa da pesquisa intitulada *O Tempo Histórico na Pesquisa sobre ensino de história - Um balanço historiográfico* (TURINI, 2006), também orientada por Ernesta.

¹⁸⁵ A participação de seus ex-orientandos em obras coletivas organizadas por Ernesta pode ser encontrada no livro *Peabiru – um caminho, muitas trilhas: ensino de história e cultura contemporânea* (ZAMBONI; DIAS; FINOCCHIO, 2014) e na mais recente obra, *Memórias, sensibilidades e saberes* (ZAMBONI; GALZERANI; PACEVITCH, 2015). Ernesta participa, ainda, de publicações em co-autoria com Sandra de Oliveira, “A criança em diferentes cenários: os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da história” (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2008), com Sonia Miranda, “O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade” (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2013) e com Aléxia Pádua, “A apropriação docente dos livros didáticos de história: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes” (ZAMBONI; FRANCO, 2013).

4.2.2 O desenho de uma metodologia do ensino de história para a criança na movimentação entre saberes

Eu fui para a sala de aula. Sentava em um banco. Eu estava querendo entender como ela dava aula, como ela explicava, o que ela fazia, qual era a reação das crianças. Então, eu fiquei observando o processo de aprendizagem infantil, como eram as aulas, como as crianças interagem, que exemplo a professora dava. (...) Eu acho que foi desse procedimento que eu fui aprendendo, observando como a criança aprende, como a criança não aprende, enfim, todos esses cuidados, as dificuldades que a criança tinha, às vezes na forma de o professor falar, dizer.

A narrativa que abre esta seção traz novamente em cena as reminiscências de Ernesta sobre sua experiência vivida no Colégio São Domingos. Este trecho, em especial, nos chama a atenção, na medida em que nos remete ao cenário do qual Ernesta localiza sua aproximação ao universo de ensino e aprendizagem em história pela criança. Universo até então “muito distante” de si, como Ernesta evoca em sua narrativa, tal experiência modifica sua relação com o saber. Neste cenário, em que se coloca como observadora – “eu sentava num banco” – e como aprendiz – “eu estava querendo entender” –, Ernesta teria iniciado sua aproximação à criança e ao seu processo de aprendizagem: “Eu acho que foi desse procedimento que eu fui aprendendo, observando como a criança aprende, como a criança não aprende”.

A relação com o ensino e a aprendizagem da criança, iniciada no Colégio São Domingos, passa a compor as bases de seus saberes profissionais no campo da formação de professores em História e em Pedagogia. Deste lugar profissional, onde o sujeito professor torna-se seu interlocutor privilegiado, Ernesta reafirma seus vínculos com a produção de saberes no terreno do ensino e da aprendizagem em história pela criança. A relação com o ensino e a aprendizagem em história pela criança se faz na interface com múltiplos saberes, sujeitos e instituições. No decurso de sua trajetória, sua produção vai assumindo diferentes contornos e configurações, como buscaremos explorar nas linhas que se seguem.

Em sua narrativa, é possível perceber que sua identificação com a produção de conhecimento histórico escolar para a criança se faz na íntima relação com os conceitos e em estreita relação com sua prática docente no Colégio Vocacional e no Colégio São Domingos. Ao localizar seu trabalho docente na formação de professores em Pedagogia, Ernesta se posiciona como professora-pesquisadora que teria “[escrito] muito sobre os conceitos básicos [relacionados] à História e Geografia”. Em sua narrativa, Ernesta localiza sua relação com a formulação de

conceitos como experiência originária de sua atividade docente na escola. É no São Domingos, “sob a influência do Vocacional”, que teria desenvolvido uma reflexão sobre “aqueles conceitos básicos que achava importantes de serem trabalhados em sala de aula”.

Ao evocar este “trabalho”, realizado “quando estava no São Domingos”, Ernesta deixa entrever se tratar de uma atividade de elaboração de conceitos, como podemos observar no seguinte trecho:

Eu fui analisando conceito por conceito. Que tipo de análise eu fiz? O que encerrava a noção de tempo? Cronologia, século, dia, passado, presente, permanência. São categorias que entram em um contexto de tempo. E eu chamei um conceito tempo e eu dei um nome a essas coisas que eu estou falando, de categorias. Quer dizer, era um conjunto de categorias que formava um conceito.

A expressão mobilizada por Ernesta para se referir a este trabalho – “análise” – e a formulação das noções “conceito” e “categorias” nos dá pistas de uma atividade de produção de saber realizado no terreno da experiência pedagógica na escola. Chamam-nos a atenção, ainda, os “conceitos” e “categorias” elencados por Ernesta, os quais se centram na noção de “tempo”. Conforme buscaremos explorar nas linhas à frente, o “tempo” torna-se conceito nuclear em suas produções e seus sentidos se ressignificam ao longo de sua trajetória profissional acadêmica.

Em sua narrativa, é possível localizar algumas pistas sobre as referências que teriam delineado suas reflexões sobre os conceitos. Além da “influência do Vocacional”, Ernesta evoca, ainda, a Psicologia da Aprendizagem como referência em suas formulações acerca dos conceitos, realizadas no Colégio São Domingos. Se, como salientamos nas linhas acima, Ernesta localiza seus vínculos com o ensino a partir de sua experiência pedagógica no Colégio São Domingos, ao ingressar na Unicamp tais vínculos se reafirmam e se ressignificam. Ainda que, na narrativa, Ernesta não aprofunde sua reflexão sobre esses vínculos, é possível depreender um diálogo com as influências tecidas no contexto de atuação profissional na escola em suas primeiras produções desenhadas já no contexto em que ingressa como formadora de professores no Departamento de Educação da Unicamp.

Ao focalizarmos esse momento de sua vida profissional – não mais vinculado à docência na escola, mas à docência para a formação do professor – é possível localizar os conceitos num quadro de reflexão e de investimento intelectual mais

amplo. Queremos dizer com isso que, ao evocar sua trajetória enquanto formadora de professores e enquanto pesquisadora do campo do ensino de história, os conceitos passam a se localizar como parte integrante de uma reflexão mais abrangente, relacionada ao seu investimento teórico e prático no desenho de uma *metodologia do ensino de história para a criança*.

Para compreender a relação de Ernesta com o desenho de uma metodologia do ensino de história para a criança, é importante situar o contexto institucional do qual a narradora se insere, bem como as redes construídas na Faculdade de Educação da Unicamp. Ao narrar sobre seu ingresso na Unicamp, Ernesta evoca Newton Balzan, que fora seu “coordenador do Vocacional”. Além de uma relação de trabalho localizada naquele contexto profissional, Balzan também teria tido uma importância em seu ingresso na Unicamp. Naquela ocasião, já na condição de “professor da Unicamp”, Balzan teria dito à Ernesta sobre a existência de uma “vaga para professor na área de licenciatura, na Pedagogia” e teria a inquirido sobre seu interesse em “se candidatar” àquela vaga. Ernesta teria, então, se candidatado e ingressado no quadro docente da Faculdade de Educação em 1982.

Ernesta ingressa no Departamento de Metodologia de Ensino e, logo já se depara com dissonâncias que atravessam as relações de trabalho e que dizem respeito à sua identificação com o ensino, conforme sinalizamos nas linhas acima. A esse respeito cabe reproduzir novamente o trecho em que Ernesta se situa nessa nova relação de trabalho:

Ernesta: Quando eu entrei no Departamento de Metodologia eu achei que estivesse ligado a questão de ensino e coisas desse tipo. Mas era um Departamento mais voltado para questões de cultura (...). Eles falavam muito em cultura, cinema, outras questões, diferente daquilo que eu estava ligada.

Yara: Que era o Ensino.

Ernesta: É. O Ensino. Então eu acho que me relacionei bem com o grupo todo. Mas, eu acho que, em termos de troca, não foi suficiente.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção tem a ver com a identificação de Ernesta com o ensino, o que nos ajuda a situar sua relação com o desenho de uma metodologia de ensino para a criança. O segundo aspecto tem a ver com as diferenças de perspectivas de formação postas em jogo no Departamento de Metodologia de Ensino, diferenças estas que impactam nas relações de trabalho ali

constituídas. A despeito das dificuldades de “troca” com o grupo, Ernesta aponta para as redes construídas naquele mesmo espaço de atuação profissional. Dentre as parcerias construídas, além de Balzan, Ernesta evoca a figura de Dulce Maria Pompêo Camargo, naquele contexto, professora do Departamento de Metodologia de Ensino. Ao evocar sua relação com Dulce, Ernesta deixa entrever uma estreita relação profissional e pessoal, que vai além de uma parceria acadêmica tal qual sinalizado no Lattes. Dulce é rememorada por Ernesta a partir de fortes vínculos de parceria de trabalho – “eu aprendi muito com ela e acho que ela também aprendeu comigo” – e de fortes e perenes vínculos de amizade – “nós combinamos muito, muito bem” e “até hoje nós somos amigas”.

Mais do que a identificação pessoal, as relações de parceria entre Ernesta, Balzan e Dulce podem ser vislumbradas pelas suas identificações com a metodologia de ensino. Conforme sinalizamos anteriormente, naquele contexto, Balzan e Dulce eram formadores de professores do curso de Pedagogia e atuavam em disciplinas vinculadas à Didática Geral e Metodologia de Ensino de Estudos Sociais, respectivamente¹⁸⁶.

Queremos chamar a atenção para o significado da movimentação de Ernesta naquele cenário institucional, ressaltando as dimensões de saber que envolvem seus trânsitos institucionais. Nesse sentido, é possível afirmar que Ernesta vai se movimentando institucionalmente a partir de relações de identidade e diferença entre saberes, as quais se expressam nas relações de aproximação e de distanciamento com seus parceiros institucionais. Nessa dinâmica, atravessada por relações entre saberes e por relações pessoais, Ernesta vai construindo seus vínculos com o ensino.

É possível localizar algumas pistas sobre os primeiros desenhos de sua reflexão em torno do ensino a partir de suas produções publicadas naquele contexto. A esse respeito, nos chama a atenção a obra coletiva, *O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau*, publicada no ano de 1986 por Ernesta, Balzan, Dulce e Eloisa Höfling. O livro nos chama a atenção por apresentar o desenho de uma metodologia de ensino para as séries iniciais. A obra se inscreve em um contexto curricular de

¹⁸⁶ Sobre a área de atuação profissional de Newton Balzan, consultar: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788891T9>. Capturado em: 08/03/2017. Sobre a área de atuação de Dulce Camargo, ver: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792676D3>. Capturado em: 08/03/2017.

vigência dos Estudos Sociais nas séries iniciais do 1º grau estado de São Paulo¹⁸⁷, como, também, em um contexto acadêmico demarcado pela forte crítica aos Estudos Sociais implementado a partir de 1971, como já sinalizamos na seção anterior.

Escrita para professores e futuros professores das séries iniciais que atuavam ou iriam atuar com os Estudos Sociais, o argumento da obra caminha entre a crítica aos Estudos Sociais vigentes e o apontamento de uma nova proposta para esta disciplina. A obra se insere, portanto, neste quadro de confronto entre saberes, inscrevendo-se nessa disputa a partir do delineamento de um novo saber. As seções apresentadas no livro – “O que não devem ser Estudos Sociais” e “O que entendemos por Estudos Sociais” – expressam bem uma construção discursiva demarcada por essa relação de crítica e de apontamentos de novas perspectivas para os Estudos Sociais.

Interessante observar o lugar que os Estudos Sociais vigente assume nas linhas discursivas que permeiam o argumento dos autores. Este passa a ser compreendido como “o lado pobre de Estudos Sociais” (ZAMBONI et al, 1986, p. 11), situado na distância entre os Estudos Sociais anterior, desenvolvido “nos Colégios Vocacionais” (ZAMBONI et al, p. 3) e os Estudos Sociais que se projeta como proposta enriquecedora desenhada pelos autores na obra. Na construção discursiva de uma nova proposta de Estudos Sociais, localizamos uma tensão entre aquilo que se busca negar e aquilo que se busca afirmar como Estudos Sociais.

Na formulação da crítica aos Estudos Sociais vigente e no apontamento de novas perspectivas para a disciplina, é possível perceber a construção de um argumento afinado com o vocabulário acadêmico crítico aos Estudos Sociais, que se expressam, nesta obra, pela crítica à descaracterização dos conteúdos de História e Geografia (ZAMBONI et al, 1986, p. 3). Essa crítica reaparece em diversos momentos da obra. A “descaracterização” ora é identificada como “fusão”, ora como “somatória”, ora como “diluição” das disciplinas. A perda da “autonomia” e das características de “campos de estudos diferentes” se coloca como um dos problemas evidenciados com a “fusão” das disciplinas.

¹⁸⁷ A introdução dos Estudos Sociais como disciplina nos currículos escolares de São Paulo ocorre a partir da Lei 5.692/71. A disciplina perdura nos currículos escolares de 7ª e 8ª séries até o ano de 1977 e permanece nos currículos escolares de 5ª e 6ª séries até 1981, quando História e Geografia são retomadas como disciplinas autônomas (FONSECA, 1993, p.76).

No bojo das críticas à perspectiva de fusão inscrita na organização e na estrutura da disciplina, outro conjunto de apontamentos se apresenta, dentre os quais se destacam: a crítica à abordagem estanque e fragmentada entre os campos de estudo e dos aspectos da realidade; a superficialidade no tratamento dos aspectos históricos e geográficos; o desconhecimento do processo histórico e da dinâmica dos fatos; a ausência de tratamento dos aspectos em sua globalidade e a ausência de contradição (ZAMBONI et al, 1986, p.6-11).

A partir das críticas tecidas aos Estudos Sociais vigente, os autores constróem uma nova proposta, ancorada nesse mesmo modelo curricular. O trecho a seguir é elucidativo dessa relação:

Ao mesmo tempo que alertamos para o “lado pobre” de Estudos Sociais, apontando as limitações de certas colocações, desenvolvemos mais e insistimos nas possibilidades de enriquecimento oferecidas por esta área de estudo” (ZAMBONI et al, 1986, p. 11).

A aposta nos Estudos Sociais se apresenta na seção “O que entendemos por Estudos Sociais” e na seção “Relatos de Experiência”. A leitura das duas seções nos dão pistas daquilo que seria os Estudos Sociais. O primeiro aspecto que chama a atenção tem a ver com a mudança de significado aos Estudos Sociais, que passa a ser vislumbrado como “área de estudo”. A mudança de denominação implica em mudança de olhar para os componentes curriculares que os integram, os quais passam a serem vislumbrados em sua complexidade e a partir de suas características próprias. Nesse sentido, os autores caminham para um argumento oposto à ideia de “fusão” das disciplinas, marcando-se pela defesa de sua integração. Os “conteúdos” privilegiados para os Estudos Sociais nas séries iniciais girariam em torno das “noções” de tempo, espaço e relações sociais, cujas abordagens deveriam ser tratadas de forma articulada e integrada.

A integração é parte constitutiva da proposta e situa-se como nuclear não só no que tange à relação entre os conteúdos e as noções, como se coloca como princípio orientador dos processos de ensino e aprendizagem. Partindo do princípio de que o papel dos Estudos Sociais atrela-se à formação de atitudes nos alunos diante da realidade, espera-se que aquela área de estudos se estabeleça em relação dinâmica com a realidade vivida pelo aluno e que, a partir dela, possa ampliar sua percepção espaço-temporal (ZAMBONI et al, 1986, p. 15). Como se vê,

as noções de espaço e tempo tornam-se nucleares nos Estudos Sociais nas séries iniciais. A mobilização das noções como “antes e depois”, “presente e passado” são vislumbradas como estruturantes para a ampliação da percepção espaço-temporal da criança, o que, em última instância, levaria à compreensão do seu contexto familiar e do contexto social que a rodeia de forma mais ampla, para além do seu presente.

Nessa proposta, os processos de ensino-aprendizagem assumem centralidade, ressaltando-se o destaque ao aluno enquanto “sujeito ativo” do processo de construção de conhecimento e o professor como “facilitador da aprendizagem”. É possível observar o desenho de uma metodologia de ensino, na qual o aluno se posiciona como participante de suas próprias experiências de aprendizagem (ZAMBONI et al, 1986, p. 12). A centralidade atribuída ao aluno se apresenta a partir do destaque ao papel da disciplina no desenvolvimento de habilidades. Dentre elas, os autores chamam a atenção para as habilidades cognitivas, que se relacionam à elaboração intelectual das atividades a partir de operações mentais. A abordagem do conteúdo a partir de situações-problema ancorados em sua realidade vivida e o estímulo à iniciação à pesquisa (observação, coleta e categorização) configuram caminhos metodológicos favoráveis ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. No que tange ao exercício da pesquisa, em alguns momentos, é possível observar os apontamentos de uma metodologia de ensino centrada na relação com o saber histórico *stricto sensu*, como se vê no trecho em que os autores apontam para o manuseio de documentos com os alunos (fotografias, registros de nascimento, memória oral) como um exercício de iniciação à prática do historiador nas séries iniciais (ZAMBONI et al, 1986, p.24). Paralelamente ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, os autores preconizam o desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, destacando-se, dentre elas, a socialização, o trabalho com o egocentrismo e o trabalho em grupo.

Ao observarmos as linhas discursivas que marcam o argumento dos autores em torno dos Estudos Sociais negado e dos Estudos Sociais pretendido, nos chama a atenção o diálogo que estabelecem com uma matriz de pensamento pedagógico que inspirou a criação dos Estudos Sociais no Brasil¹⁸⁸. A valorização ao processo de ensino e aprendizagem; a tônica ao aluno como sujeito ativo na construção de

¹⁸⁸ Sobre o tema ver: FONSECA (1993) e FERNANDES (2008).

seu conhecimento e a valorização da pesquisa em sala de aula são algumas das marcas discursivas que atravessam os fundamentos dos Estudos Sociais e que se reatualizam nas produções de Ernesta. Queremos dizer com isso que a construção de uma metodologia de ensino para as séries iniciais, nesse momento, se ancora num diálogo com um vocabulário demarcado pelos horizontes teóricos e metodológicos inscritos na perspectiva dos Estudos Sociais. Algumas das indicações apresentadas no livro nos dão pistas de múltiplos atravessamentos, dentre as quais destacamos a referência à proposta dos Estudos Sociais vigentes nos Colégios Vocacionais¹⁸⁹. A esse respeito, cabe ressaltar o lugar social dos autores da obra, em particular Ernesta e Balzan, cujas trajetórias estiveram atravessadas pela experiência profissional nos Colégios Vocacionais.

Como salientamos no capítulo anterior, o Vocacional torna-se lugar formativo na narrativa de Ernesta e volta a ser evocado pela narradora como lugar de referência na construção de seus saberes. Em diálogo acerca de suas referências, podemos perceber essa vinculação, como se vê no seguinte trecho:

Yara: A senhora considera que essa tradição dos Estudos Sociais do Vocacional marca as suas primeiras produções?

Ernesta: Marca, porque não é os Estudos Sociais que existia com a ditadura, porque a ditadura era quase uma escola sem partido. Aquela colocação de Estudos Sociais é política. Anula com História, anula com Geografia, com a questão da identidade, enfim, fica vazio. Organização social política para quem? Para a ditadura, não para uma questão mais social. Marcou sim. Foi muito importante.

O trecho acima nos chama a atenção não apenas pela pontuação dos “Estudos Sociais do Vocacional” em suas produções, como pela demarcação da diferença em relação aos “Estudos Sociais que existia com a ditadura”. Resguardadas as distâncias temporais entre a obra – *O ensino de Estudos Sociais*, publicado em meados da década de 1980 – e a narrativa acima, é interessante perceber a continuidade no que se refere à demarcação da distância em relação aos Estudos Sociais do contexto ditatorial, bem como a sua ressignificação na atualidade, o qual passa a ser identificado com o Movimento Escola Sem Partido.

A esse respeito, cabe salientar que o discurso crítico de associação dos Estudos Sociais pós-reforma de 1971 à Ditadura Militar demarcou não apenas o

¹⁸⁹ Sobre os fundamentos que atravessaram as propostas dos Estudos Sociais nos Colégios Vocacionais, ver: CHIOZZINI (2010).

vocabulário de Ernesta, como o vocabulário dos debates e das produções a favor de sua extinção nos currículos escolares. Nesse contexto discursivo destacam-se as nascentes produções em torno da história do ensino de história, as quais fortalecem academicamente tal argumento. Das produções, salientamos a dissertação de Circe Bittencourt, *Pátria, Civilização e Trabalho: Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)* (BITTENCOURT, 1990)¹⁹⁰, uma obra que se torna referência nas pesquisas voltadas para a composição da história do ensino de história. Pesquisas mais recentes têm reposicionado essa relação direta, trazendo em cena dinâmicas mais complexas que pontuam a continuidade das concepções e dos princípios dos Estudos Sociais inscritos na Lei 5693/71 com as ideias pedagógicas desenvolvidas na década anterior, em 1960, e com as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, relativizando, assim, uma leitura que associa diretamente os princípios norteadores dos Estudos Sociais apresentados na Lei 5693/71 com o projeto político do contexto ditatorial¹⁹¹.

Nos atravessamentos discursivos entre os Estudos Sociais negado (posterior à Lei 5692/71) e os Estudos Sociais afirmado (dentre os quais se evidencia “os Estudos Sociais do Vocacional”), é possível localizar o desenho de uma metodologia de ensino para as séries iniciais, a qual se inscreve no terreno de vigência curricular daquela disciplina.

Quando localizamos outras produções de Ernesta nesse mesmo contexto, é possível identificar uma reflexão detida ao desenho de uma metodologia de ensino para a criança. Contudo, diferentemente daquela obra coletiva, tais produções se marcam por um diálogo estreito com a literatura vigente em torno do ensino de história. A primeira produção que nos chama a atenção é o artigo intitulado, “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança” (ZAMBONI, 1984), publicado na edição número 10 do *Caderno Cedes – A prática de ensino de história* (CEDES, 1984). Conforme sinalizamos anteriormente, esta edição expressa o contexto de defesa da renovação do ensino de história, podendo ser visíveis tanto na estrutura da coletânea, que se marca pela integração entre universidade e escola, via participação de professores formadores e de professores da rede

¹⁹⁰ Sua Dissertação de Mestrado é defendida no ano de 1988 e publicada em 1990 pela Editora Edições Loyola.

¹⁹¹ Sobre o tema, ver: BOCLIN (2009).

escolar; como pelo teor das proposições apresentadas, que dialogam com as linhas discursivas em torno da ideia de renovação do ensino de história.

Dos eixos discursivos apresentados na coletânea, nos chama a atenção a tônica que alguns artigos atribuem aos aspectos de cunho metodológico. Nesses artigos, particularmente entre aqueles que se detêm a uma reflexão mais teórica e menos voltada ao relato de experiência, é possível perceber a presença de uma reflexão de natureza pedagógica acerca da aprendizagem dos alunos de 1º e 2º graus. Chama a atenção, especialmente a assertiva em torno da adequação do conteúdo ao nível intelectual e cognitivo da criança e do adolescente. No artigo, “Estudo de dois bairros de Campinas” (CAMARGO, 1984), a autora, Dulce Camargo, justifica o uso de uma metodologia de ensino centrada a partir de elementos concretos e de um passado recente tendo em vista que “no estágio em que se encontravam os alunos, a abstração de um passado distante seria difícil de envolvê-los na compreensão do processo histórico” (CAMARGO, 1984, p. 32).

Em direção similar caminha o argumento do artigo intitulado “O ensino da História no 1º Grau: o uso de documentos”, de autoria de Maria Helena Simões Paes (PAES, 1984). A autora mobiliza questões de natureza pedagógica e psicológica para refletir sobre a pertinência da mobilização de documentos com alunos de 1º grau. Paes aponta para uma reflexão de natureza metodológica, que se atém à preocupação em como conciliar as características psicológicas e intelectuais (vinculadas à noção de idade biológica e à capacidade de abstração) com o ensino de história.

No que se refere ao artigo de autoria de Ernesta – “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança” (ZAMBONI, 1984) – é possível localizar um diálogo com as proposições apresentadas acima. Contudo, diferentemente de todos os artigos da coletânea, Ernesta se dedica a refletir sobre o universo das séries iniciais. O argumento desenvolvido ao longo do texto parte de inquietações advindas de “observações realizadas em sala de aula de 1ª a 4ª séries e das dificuldades que [a autora] encontrava no ensino-aprendizagem de História com alunos de 5ª a 8ª séries e 2º graus de escolas particulares e públicas” (ZAMBONI, 1984, p. 64). daquelas observações, teriam surgido propostas de trabalho, das quais a autora compartilha e desenvolve no artigo.

As propostas para superação das dificuldades encontradas na aprendizagem em História entre a 5ª e a 8ª séries centram-se na defesa do desenvolvimento das

noções de espaço e tempo nas primeiras séries do 1º grau, categorias consideradas pela autora como “diretamente ligadas à aprendizagem da geografia e história” (ZAMBONI, 1984, p. 64). Ao eleger as categorias “tempo” e “espaço”, Ernesta evoca algumas referências, salientando a literatura do campo da psicologia da aprendizagem, vinculada ao pensamento de Jean Piaget. A autora chama a atenção para a “quase inexistência” (ZAMBONI, 1984, p. 63) de uma reflexão acerca da formação das noções de tempo na criança entre os historiadores e busca na “pequena literatura sobre a concepção da noção de espaço na criança” (ZAMBONI, 1984, p. 63) os seus principais referenciais para a composição de sua reflexão. Não à toa, Ernesta dialoga eminentemente com uma literatura do campo da geografia escolar ¹⁹², referência a partir da qual conforma uma reflexão sobre o desenvolvimento das noções de tempo e espaço na criança.

Nessa composição, o espaço geográfico assume centralidade e passa a ser conceituado em sua historicidade através da elevação de sua condição de espaço social e espaço histórico. Nessa direção, o espaço passa a ser vislumbrado a partir das relações sociais e das dimensões de mudança, de movimento e de transformação. Ao traçar as propostas de trabalho, a autora mobiliza uma reflexão metodológica de base piagetiana, em que o desenvolvimento das noções de espaço e tempo é vislumbrado a partir de etapas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo da criança. Novamente, o espaço torna-se categoria central na reflexão, na medida em que o estudo partiria do espaço vivido em direção ao espaço concebido. Nessa lógica, o espaço vivido, concreto, é compreendido como o espaço mais próximo geograficamente da criança, o que resulta uma indicação metodológica que partiria da exploração de relações espaciais da escola para, posteriormente, o estudo da rua, do quarteirão, do bairro e assim sucessivamente.

O mesmo se vê em relação às indicações das noções a serem desenvolvidas pela escola, as quais se ancoram em domínios de habilidades eminentemente geográficas, como relações topológicas, orientação espacial, relações espaciais projetivas, noções de organização e proporcionalidade. As orientações mais vinculadas ao domínio do tempo aparecem mais isoladamente e em função do espaço, quando se vê o apontamento de uma metodologia detida à mobilização das

¹⁹² Ernesta dialoga com as seguintes produções: BECCHET, Jandira M. *Estudo cognitivo do mapa*. Rio Claro, 1982 (Tese, Mimeo); OLIVEIRA, Livia. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Rio Claro, 1977 (Tese); PAGANELLI, Tomoko. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. Rio de Janeiro, 1980 (Tese); OLIVIER, Dolfus. *O espaço geográfico*. Rio, Difel, 1982.

relações de trabalho, ao tratamento do espaço no presente e no passado, à identificação das mudanças espaciais, à ampliação para realidades distintas e à coleta de fontes. Tais atividades são evocadas por Ernesta como uma introdução ao estudo da história (ZAMBONI, 1984, p. 70). Interessante perceber que, neste momento, Ernesta parece dialogar com um vocabulário presente nas propostas para o ensino de história a partir da 5ª série, onde dimensões como a relação entre presente e passado, o uso das fontes e a mobilização das relações de trabalho se apresentam como argumentos nucleares para uma nova proposta de ensino de história¹⁹³.

O uso da expressão “introdução” ao estudo da história nos chama a atenção, na medida em que demarca um estatuto de saber específico ao ensino e à aprendizagem da criança, a qual se vincularia, eminentemente, ao desenvolvimento de “noções” que precederiam e preparariam para o momento posterior (a partir da 5ª série), quando a história ensinada se conformaria como domínio de saber. Atrelado a esse aspecto, cabe ressaltar a centralidade que Ernesta atribui às séries iniciais para a reflexão sobre o ensino de história. Este artigo nos chama a atenção, ainda, pelas pistas que nos dão acerca da composição de saberes que se mesclam na construção de um saber para as primeiras séries do 1º grau. Entre discursos advindos da geografia escolar, da psicologia da aprendizagem e da literatura vinculada ao ensino da história, Ernesta conforma as bases para o ensino e a aprendizagem da criança centrada no desenvolvimento das noções de tempo e espaço.

O artigo intitulado, “A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola”, publicado em co-autoria com Dulce Maria Pompêo Camargo (ZAMBONI; CAMARGO, 1988), dialoga com as linhas discursivas do artigo acima, embora se marque por um diálogo mais incisivo e direto com a literatura relacionada ao ensino de história. Se, no artigo anterior, Ernesta evocava a quase inexistência de estudos sobre o processo de formação do tempo (ZAMBONI, 1986, p. 63) neste artigo, as autoras fazem outro tipo de alerta, relacionada à ausência de atenção às séries iniciais nas produções detidas ao ensino de história, como se vê no trecho abaixo:

¹⁹³ A mobilização de dimensões atreladas ao tempo, como as mudanças e transformações; o uso das fontes e o enfoque ao tema do trabalho são recorrentes nas propostas alternativas e nos relatos de experiência publicados neste contexto, como na obra *Repensando a História* (SILVA, 1984), *Ensino de História: revisão urgente* (CABRINI, 1986).

Até o momento muitas foram as manifestações que denunciaram a introdução dos Estudos Sociais como disciplina em todas as séries do 1º grau, após as resoluções da Lei nº5.692/71 (...). E, ainda, muitos outros foram os textos que salientaram a importância da reintrodução da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia enquanto disciplinas autônomas no ensino de 1º e 2º graus. Mas, poucos foram os artigos que trataram a questão relacionada, particularmente às quatro séries iniciais do 1º grau, onde História e Geografia já deveriam estar explicitamente presentes em seu currículo (ZAMBONI; CAMARGO, 1988, pp. 24-25)

Como se pode observar, as autoras estabelecem um diálogo crítico com os debates e as produções em torno do ensino de história naquele contexto, chamando a atenção para a posição marginal atribuída ao ensino de história nas séries iniciais. Ao localizarmos essas tensões num campo de visão mais amplo, é possível afirmar que a ausência de atenção ao ensino de história nas séries iniciais se expressa no próprio engajamento da ANPUH, o qual se dá atrelado ao movimento de resistência à ameaça de extinção dos Cursos de Licenciatura em História e em Geografia e, conseqüentemente à formação futuro professor cujo campo de atuação se colocava a partir da 5ª série do 1º grau. Como buscamos salientar na seção anterior, as repercussões dos movimentos coletivos em defesa do ensino de história, capitaneados pela ANPUH, reverberaram nas produções que surgem naquele contexto. As produções críticas, marcadas pela defesa da extinção dos Estudos Sociais referem-se, prioritariamente aos cursos de formação de professores de História e ao ensino de história a partir da 5ª série do então 1º grau. É o que se vê nas produções de Raquel Glezer (GLEZER, 1982) e Déa Fenelon (FENELON, 1982; 1985).

O mesmo pode ser observado em relação às propostas alternativas para o ensino de história. Os relatos de experiência e as reflexões teóricas, apresentadas em livros e artigos daquele contexto dirigem-se, em grande medida, para o ensino de história a partir da 5ª série, como se vê na obra *Repensando a história* (SILVA, 1984); *Ensino de história: revisão urgente* (CABRINI; CIAMPI, 1986) e *A prática do ensino de história* (CEDES, 1984), à exceção do artigo de Ernesta (ZAMBONI, 1988), já mencionado anteriormente. Nos Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História, a grande maioria das comunicações volta-se para a apresentação de relatos de experiência advindas da 5ª série em diante. Exceção se faz na seção de comunicações “Ensino de história nas séries iniciais do primeiro grau”, onde questões relacionadas ao ensino de história nas séries iniciais se

apresentam a partir da apresentação de reflexões relacionadas às experiências de reformulação curricular daquele contexto, destacando-se as experiências do município do Rio de Janeiro e do estado do Acre. Dentre os artigos, encontram-se: “A proposta de História do Rio de Janeiro: ‘Conhecendo História, fazendo História’: uma proposta por conceitos”, de autoria de Ana Maria Monteiro, Élide Braga Del’Castilho, Francisco Alencar, Heloísa Menandro, Maria Goreti Cunha e Nádia Castilho Cruz¹⁹⁴ (MONTEIRO et al, 1988a) e “Proposta curricular do município do Rio de Janeiro para o ensino de história no 1º grau: Integração Social no 1º segmento”, de autoria de Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 1988b); “Proposta curricular de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries para o Estado do Acre”, de autoria de Maria José Bezerra, Adelaide Maria Costa e Silva, Francisca Bezerra da Silva e Maria Rita da Silva¹⁹⁵ (BEZERRA et al, 1988). Nesta seção encontramos, ainda, o artigo “Atualização de professores: a História no 1º grau e a televisão”, de autoria de Heloísa Fesch Menandro (MENANDRO, 1988), também dedicado à reflexão sobre as séries iniciais.

Além das comunicações, localizamos, ainda, algumas reflexões pontuais em torno do ensino de história nas séries iniciais. Dessas produções, identificamos dois textos de autoria de Circe Bittencourt e de Elza Nadai, publicadas no livro, *O ensino de história e a criação do fato* (PINSKY, 2011b)¹⁹⁶. No primeiro texto, intitulado “As ‘tradições nacionais’ e o ritual das festas cívicas” (BITTENCOURT, 2011b), Circe Bittencourt se detém a uma reflexão histórica relacionada à história do ensino de história na escola primária brasileira. Já o segundo texto, produzido em co-autoria com Elza Nadai e intitulado “Repensando a noção de tempo histórico no ensino” (BITTENCOURT; NADAI, 2011b), marca-se pela defesa do ensino de história nos anos iniciais e pelo apontamento da abordagem das noções de tempo como elemento estruturante no ensino de história nessa etapa de escolarização.

É neste cenário, demarcado por uma reflexão incipiente acerca do ensino de história nas séries iniciais, que podemos situar as críticas apresentadas por Ernesta e Dulce. À crítica à ausência de uma reflexão sobre o ensino de história e de

¹⁹⁴ No contexto de publicação do artigo, Ana Maria Monteiro e os demais autores eram professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Participaram da elaboração da proposta curricular do município do Rio de Janeiro, integrando-se à Equipe de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

¹⁹⁵ No contexto de publicação do artigo, Maria José Bezerra integrava o corpo docente do Departamento de História da UFAC e os demais autores eram professores da rede escolar do estado do Acre.

¹⁹⁶ A primeira edição da referida obra data do ano de 1988.

geografia nas séries iniciais segue o apontamento de uma metodologia de ensino de história para esta etapa de escolarização. O desenho de uma metodologia se faz a partir de alguns pressupostos, dentre os quais se destacam o reconhecimento da presença do “referencial de mundo do aluno” (BITTENCOURT; NADAI, 2011b, p. 26) na escola. O segundo pressuposto, relacionado a este, tem a ver com a atribuição do papel do ensino de história e geografia na “sistematização” do conhecimento do aluno a nível familiar, a qual se realizaria pelo diálogo entre “o referencial de mundo do aluno” e a partir da “introdução de novos conhecimentos que enriquece o campo de conhecimento dos alunos” (BITTENCOURT; NADAI, 2011b, p. 28).

Partindo dessas premissas, as autoras desenham uma proposta metodológica dirigida ao professor, compreendendo por metodologia a articulação entre conteúdo e forma. Isso implica que, ao professor, caberia, de um lado, o domínio do conteúdo a ensinar e, de outro, a capacidade de permitir ao aluno a ampliação de seu conhecimento, a qual se daria a partir de uma “metodologia da construção”, em que o aluno pudesse se colocar como “sujeito do seu próprio conhecimento” (BITTENCOURT; NADAI, 2011b, p. 28). Nessa perspectiva, o professor passa a ser visto como “o pesquisador da História e Geografia”, na medida em que ambos assumiriam o lugar de produtores de conhecimento, com metodologias específicas de trabalho. Como se vê, as autoras trazem em cena a valorização do ensino de história e de geografia nas séries iniciais, o que é reforçado em seus argumentos finais, que caminham para o apontamento da “eliminação definitiva dos Estudos Sociais” (BITTENCOURT; NADAI, 2011b, p. 30).

Ao focalizarmos as primeiras produções de Ernesta, queremos chamar a atenção para o seu investimento reflexivo em torno de uma metodologia do ensino de história para a criança, a qual se faz em íntima relação com as questões da aprendizagem da criança. A atenção atribuída aos “referenciais valorativos da criança” e o desenho de uma metodologia que “parta da realidade vivida pela criança” são aspectos que delineiam as produções da autora. Nessa perspectiva, os “conteúdos” ou os “saberes sistematizados” – dentre os quais se destacam as noções de “tempo” e “espaço” – se colocam na relação com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Se é possível dizer que as primeiras produções de Ernesta imprimem-se na relação com um vocabulário comum – pontuado pelo linguajar da crítica à tradição dos Estudos Sociais vigentes e de apontamentos de novas perspectivas de ensino

de história sintonizadas com o linguajar da literatura que emergia em torno do movimento de repensar o ensino de história – por outro elas se demarcam pela sinalização de aspectos pouco explorados, que se vinculam ao ensino de história nas séries iniciais.

Em sua narrativa, Ernesta nos dá pistas da centralidade de sua relação com o ensino de história para a criança ao longo de sua produção. Nas linhas discursivas que marcam sua narrativa, bem como a partir da literatura produzida pela autora e por seus pares – particularmente orientandos – é possível localizar algumas linhas de continuidade, como também movimentos de ressignificação da produção relacionada ao ensino de história para a criança.

Em sua narrativa, a ressignificação coloca-se como parte constitutiva de sua vivência prática na docência e na pesquisa. O contato com os alunos e as descobertas advindas da pesquisa se colocam como determinantes na modificação de sua reflexão. Não à toa, Ernesta mobiliza as palavras “amadurecimento”, “descoberta”, “experiência” como qualificadores para definição dos processos de redimensionamento de seus saberes. Há um trecho ilustrativo dessa dinâmica, que se expressa quando Ernesta reflete sobre sua relação com os conceitos.

Uma das coisas que eu levei susto quando eu trabalhei com a noção de tempo, foi quando eu estava dando um curso para professoras e eu pedi para elas classificarem algumas coisas com relação ao passado distante, remoto. Passado próximo e o remoto. Me surpreendeu muito elas citarem fatos ou situações, acontecimentos que eu considerava próximos como passado remoto. Eu falei: “gente, eu não acredito.” Mas, eu peguei o material e fiquei pensando, porque eu não acreditava. Por quê? Nós somos de gerações diferentes. Eu fui formada muito antes dessas meninas. Eu fui formada antes dos pais delas. Então falar nos pais quando eram crianças era remoto para elas e para mim não era. Eu comecei a aprender que quando você fala sobre tempo [é preciso considerar] com quem você está falando e qual a sua referência. Para mim passado seria início do século XX, início do século XIX, qualquer coisa assim. Mas nunca uma coisa próxima. Então, eu comecei a perceber que também esses conceitos como, no caso, o tempo e o espaço, eles são relativos à pessoa, à formação, à idade. (...) Então, eu comecei a perceber essas questões que eu não tinha percebido. Eu fui perceber isso em um curso que eu dei.

Como se vê, a experiência docente na formação de professores coloca Ernesta diante do questionamento – expresso nas palavras “eu levei susto”, “me surpreendeu”, “fiquei pensando” – e da mudança de perspectivas de saber constituídas em torno do conceito de “tempo” – como se vê na expressão “comecei a perceber”. O trecho, “Eu fui perceber isso em um curso que eu dei”, é elucidativo do

lugar que Ernesta atribui ao saber da experiência na modificação de sua relação com os saberes. Percepção parecida se apresenta em sua narrativa, quando Ernesta localiza sua relação com a orientação de pesquisa acadêmica, como se vê no trecho abaixo:

Eu orientei algumas dissertações. Duas dissertações de mestrado que eu gostei muito de orientar. (...) Uma foi de um aluno, o Cláudio¹⁹⁷. Ele fez uma dissertação sobre a quinta série, sobre a aprendizagem do ensino de história na quinta série. Na dissertação do Cláudio, por exemplo, ele levantou em uma sala de aula o que significava “bandeirante” para os alunos. (...) Eu comecei a perceber que o sentido, o que a gente falava em história, o sentido das palavras, tinha um duplo sentido ou triplo sentido, eu não sei. A gente tratava isso com muita naturalidade, como se todo mundo estivesse entendendo. (...) Isso eu não tinha percebido com criança, porque eu não tinha feito essa pesquisa ainda. Eu não tinha orientado essa pesquisa. (...) E aí, o que isso significava. Eu comecei a perceber que no ensino de história, dentro da concepção de ensino de história, existem palavras que a gente considera como dadas e não são dadas. (...) Então, a gente fez essa dissertação e foi muito interessante. A gente percebeu o significado das palavras no aprendizado do ensino de história, que o aluno atribui outro significado do cotidiano dele, da cultura dele.

Como se pode observar, novamente Ernesta traz em cena a dimensão da descoberta – expressa nas palavras “comecei a perceber” – que, neste caso evocado, se realiza no terreno da pesquisa acadêmica. A experiência e a descoberta se colocam como elementos explicativos importantes em sua reflexão em torno de sua própria relação de ressignificação de seus saberes.

Em artigo intitulado, “Representações e Linguagens no Ensino de História” (ZAMBONI, 1998), Ernesta mobiliza a experiência evocada na narrativa acima. Neste texto, é possível perceber uma linha de continuidade entre aspectos já salientados em suas produções anteriores, bem como o redimensionamento de questões até então não exploradas. Neste artigo, a autora se detém a refletir sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula a partir de uma reflexão que mobiliza a noção de “representação” para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em história.

Ernesta compreende as linguagens presentes na sala de aula no plano das representações, dentre as quais se situaria a narrativa histórica apresentada nos materiais didáticos. Na mesma direção, a autora chama a atenção para a presença das “representações de mundo dos alunos” na sala de aula, aspecto este já evocado

¹⁹⁷ Ernesta está se referindo à Dissertação de Mestrado de Cláudio Borges da Silva, intitulada, *Os labirintos da construção do conhecimento histórico* (SILVA, 1996).

em suas produções anteriores, mas que aqui passam a ser compreendidas a partir do conceito histórico de “representação”¹⁹⁸. Dentre as representações sinalizadas pela autora, encontram-se os conceitos e as narrativas produzidas pelos alunos. Na construção de seu argumento em torno da construção do conhecimento em sala de aula, Ernesta sinaliza para a necessária conexão entre as representações dos alunos e sua ampliação pela mediação pedagógica na sala de aula, uma mediação que se daria pela consideração dos textos didáticos e das linguagens, de uma maneira geral, enquanto representações. Como buscamos demonstrar nas linhas acima, a ideia de ampliação também se apresenta em suas produções anteriores, como pudemos observar no artigo, “A criança novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola” (ZAMBONI; CAMARGO, 1988), quando as autoras postulam o papel do ensino de história na sistematização dos conhecimentos dos alunos a nível familiar.

Neste artigo mais recente (ZAMBONI, 1998), Ernesta parece ampliar suas referências, ancorando-se, neste caso, num diálogo com Vygotsky, onde a reflexão sobre a construção do conhecimento em história passa a se ancorar na relação processual entre pensamento concreto e pensamento abstrato¹⁹⁹. É no conjunto dessas teorizações que Ernesta situa a pesquisa de seu orientando “Cláudio” (SILVA, 1996), pontuando a ideia de “conceitos espontâneos” (ZAMBONI, 1998) das crianças no plano das representações. Em diálogo com esta pesquisa, a autora constrói um argumento que busca sinalizar para o necessário trabalho pedagógico em que as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los se tornem elementos nucleares na sala de aula.

Como se pode observar na narrativa e nas produções de Ernesta, o redimensionamento dos saberes históricos para a criança se dá na relação com a experiência de ensino e de pesquisa. É na observação do aprendizado do outro, de sua construção de conhecimento – ao observar a classificação temporal elaborada pelas professoras e a elaboração do conceito de “bandeirante” pelos alunos – que Ernesta localiza a ressignificação de seus saberes.

Nesse sentido, as redes importam para compreender a reconfiguração dos saberes mobilizados pela autora. Seja a partir dos laços de orientação, de formação inicial e de parcerias de trabalho, tais mudanças se apresentam. É, sobretudo, no

¹⁹⁸ Ernesta mobiliza a referência à Pesavento (1995).

¹⁹⁹ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1991.

universo da pesquisa que localizamos com maior intensidade sua relação sempre resignificada com o ensino de história para a criança.

O Grupo de Pesquisa Memória é o *locus* privilegiado a partir do qual podemos localizar os saberes mobilizados em torno do ensino de história para a criança. Ali, tais saberes assumem novos sentidos, colocando-se na relação aberta com outras referências e sujeitos. Das reflexões dessa natureza ressaltamos a obra coletiva, *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI; ROSSI, 2003), organizada por Ernesta e Vera Lúcia de Rossi, naquele contexto coordenadoras do Grupo. Tal obra nos chama a atenção por se tratar de uma produção que emerge das reflexões do Grupo e que refletem posições e contornos que marcam a produção do saber em torno do ensino de história no interior daquele espaço de pesquisa.

Dentre eles, situamos a centralidade do “tempo” como categoria de análise, o qual se faz na interface com diferentes áreas de conhecimento. Não à toa, o texto de “Apresentação” demarca a intenção da obra em refletir sobre o “tempo” para além dos limites do conhecimento historiográfico. Ao localizarmos os autores que integram a obra, é nítido o diálogo com diversas áreas de conhecimento, como os campos da História, da Psicologia, da Filosofia e da Memória²⁰⁰. Nesta obra, o tempo também é abordado a partir de sua relação com as dinâmicas de ensino e aprendizagem em história, através dos capítulos publicados pelas integrantes do Grupo, que, naquele contexto, eram orientandas de Ernesta. Dentre eles encontram-se: “O tempo, a criança e o ensino de história”, de autoria de Sandra de Oliveira (OLIVEIRA, 2003); “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola”, de autoria de Sonia Miranda (MIRANDA, 2003) e “Tempo disciplinar escolar: representações de professoras”, de autoria de Magda Tuma (TUMA, 2003).

Ainda que cada uma destas produções seja demarcada por especificidades, posto que se tratam de temáticas que atravessam suas pesquisas individuais, nos chamam a atenção a focalização do “tempo” como categoria para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos – nas pesquisas de Sandra Oliveira e Sonia Miranda, trata-se dos alunos e, na pesquisa de Magda Tuma, trata-se do professor. Nos contornos de suas pesquisas, é possível localizar o “tempo” como categoria de

²⁰⁰ Tal diálogo se faz a partir da publicação de artigos que se dedicam à reflexão do tempo nas fronteiras com essas áreas de conhecimento, como se vê nos artigos, “Tempo e psicanálise” (CARVALHO, 2003) e “Tempo real, tempo vivido, representações do tempo” (PINO, 2003), cujas reflexões se colocam no terreno da psicologia; no artigo “O historiador e o tempo” (RAGO, 2003), que aborda o tempo na perspectiva da História e “O tempo: memórias” (FAÚNDEZ-ABANS, 2003), que se coloca na relação com o campo da Memória.

análise que se atrela ao escopo reflexivo do Grupo, o qual se detém à consideração quanto às especificidades epistemológicas do saber histórico escolar. Nessas reflexões, dimensões atreladas à psicologia da aprendizagem e à memória se atravessam na compreensão acerca da construção do conhecimento pela criança na relação com a temporalidade.

Além de refletir os contornos teóricos que demarcam a produção do Grupo Memória e evidenciar o lugar do tema da aprendizagem da criança em suas pesquisas, o livro *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI; ROSSI, 2003) revela as redes constituídas por Ernesta, as quais se marcam pelos trânsitos entre diferentes domínios de saber. Ainda no que concerne às redes constituídas por Ernesta, é possível perceber seu diálogo com uma rede de pesquisadores do campo do ensino de história, sobretudo daqueles cujas agendas de pesquisa se constituem na relação com o ensino de história para a criança. É o que se vê na relação com Lana Mara de Castro Siman²⁰¹, que integra a obra com a publicação do capítulo, “A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem” (SIMAN, 2003). Ainda sobre as redes constituídas por Ernesta, é importante ressaltar que elas se conformam, em grande medida, a partir de redes formativas constituídas no interior do Grupo Memória. Nesse sentido, os elos estabelecidos por Ernesta se dão a partir das orientações de pesquisas de Mestrado e Doutorado e da supervisão de Pós-Doutorado. É o que se vê quando focalizamos os vínculos estabelecidos entre Selva e Ernesta a partir da supervisão de Pós-Doutorado, conforme sinalizamos na seção anterior.

Dessa relação, ressaltamos, além da organização da obra coletiva, *Espaço de formação do professor de história* (ZAMBONI; FONSECA, 2008), a atividade realizada em parceria com Selva em torno do uso da literatura infantil nas séries iniciais. Em sua narrativa, Selva evoca esta atividade – “um trabalho [feito] com a Ernesta” – quando “[vão] para as escolas trabalhar esses livros com os professores e com os alunos”. Essa atividade resulta na publicação do artigo, “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das noções do tempo histórico: leituras e indagações” (FONSECA; ZAMBONI, 2010).

²⁰¹ Naquele contexto, Lana Siman integrava o corpo docente do curso de Pedagogia da UFMG e atuava como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Suas agendas de pesquisa concentram-se em temáticas vinculadas ao ensino de história, em especial aos temas vinculados ao ensino de história e memória e educação patrimonial e museal.

Neste artigo, as autoras argumentam a favor do uso da literatura infantil na aprendizagem temporal da criança. Ao longo do texto, é possível observar a construção de um argumento em torno da defesa do ensino de história nas séries iniciais, onde história e literatura infantil são posicionadas como dimensões potenciais para o desenvolvimento da linguagem na criança. Em diálogo com uma literatura do campo do ensino de história²⁰², o artigo é uma defesa do ensino de história nos primeiros anos de escolarização. Ao longo do texto, é possível perceber as marcas discursivas que atravessam a produção de Ernesta e de Selva, como a perspectiva segundo a qual a aprendizagem do tempo histórico se ancoraria nos processos de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola (FONSECA; ZAMBONI, 2010, p. 350), tal qual se pode observar nas produções de Ernesta; e a defesa do ensino de História no contexto de alfabetização (FONSECA; ZAMBONI, 2010, p. 351), questão recorrente nas reflexões de Selva, como buscamos explorar em seção anterior.

É, também, a partir de outros vínculos formativos constituídos no interior do Grupo Memória que a relação de Ernesta com a produção de saber sobre o ensino de história para a criança se coloca e se ressignifica. Das pesquisas orientadas por Ernesta relacionadas ao universo da aprendizagem em história pela criança, localizamos uma Tese e duas Dissertações: a Tese, de autoria de Sandra Regina de Oliveira, intitulada, *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental* (OLIVEIRA, 2006)²⁰³ e as Dissertações, intituladas, *O Ensino da História – uma narrativa aberta: uma possibilidade teórico-metodológica para a construção do conhecimento histórico na escola*, de autoria de Claudia Regina Alves Fortuna (FORTUNA, 2001) e, *Alfabetização para a Leitura do Mundo: Trabalhando com o Imaginário*, de autoria de Simone Cristina Camargo (CAMARGO, 2002). Apesar dos diferentes cenários evocados e dos recortes contemplados, as duas pesquisas se identificam pela relação com suas práticas docentes e pela investigação acerca do processo de

²⁰² As autoras se referenciam a “vários estudos [que] têm contribuído para a compreensão dos modos de aprender e ensinar o tempo histórico” (idem, p. 342), situando o artigo de Ernesta, já pontuado nas linhas acima, a saber: “O desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança” (ZAMBONI, 1985); a obra coletiva, *Quanto tempo o tempo tem!* (ZAMBONI; ROSSI, 2003); o livro, *Didática e prática de ensino de história* (FONSECA, 2006) e dois artigos internacionais do campo da Didática das Ciências Sociais, a saber: “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico” (SANTISTEBAN, 2007) e “Cambios e continuidades – aprender la temporalidade histórica” (SANTISTEBAN; PAGÉS, 2009).

²⁰³ Na próxima seção exploraremos mais detidamente esta produção.

construção do saber histórico em alunos dos anos iniciais. Ambas as pesquisas se constroem no terreno da prática profissional das pesquisadoras, o que resulta de pesquisa de cunho analítico e propositivo. Enquanto a Dissertação de Fortuna se ancora numa proposição de sistematização de procedimentos voltados à construção de conceitos e categorias entre crianças de dez e onze anos, Camargo se detém à compreensão da formação do imaginário infantil, a partir de uma proposta analítica e propositiva de ampliação, no sentido de possibilitar emergir entre as crianças outros significados sobre a realidade histórica ao sistema de imagens e ideias dos alunos.

Por ora, importa ressaltar os vínculos formativos estabelecidos por Ernesta a partir de suas relações de orientação tecidos no interior do Grupo Memória. Como se pode observar e como destacamos na seção anterior, os elos de parceria entre Sandra e Ernesta se mantêm após a finalização da experiência formativa no Doutorado. Tais elos se mantêm na relação com a produção de saber relacionado ao ensino e à aprendizagem em história pela criança mantendo-se através de publicações e de parcerias de projetos de pesquisa²⁰⁴. Queremos salientar o papel do Grupo Memória na formação de quadros de pesquisadores em ensino de história que, a partir de seus lugares institucionais e de suas próprias agendas de pesquisa, se inserem ou aprofundam suas relações com a pesquisa em ensino de história. No caso de Sandra, o aprofundamento se dá na relação com a aprendizagem em história da criança, conforme veremos na próxima seção.

A formação de quadros de pesquisadores recoloca a relação de Ernesta com a produção de saberes históricos escolares. Formar quadros é investimento profissional, que se tece ao longo de sua trajetória de professora e pesquisadora em ensino de história, uma relação tecida e ressignificada pelo e no tempo. De seu lugar hoje, enquanto professora aposentada, os saberes parecem se ressignificarem a partir da localização de seu lugar de pertença ao outro. Essa relação se evidencia no encerramento de nosso diálogo, quando pergunto à Ernesta sobre o lugar das pesquisas sobre o ensino de história nos anos iniciais. Com uma resposta sucinta, Ernesta dá lugar à palavra para Sandra. Prefere não responder e aponta em Sandra

²⁰⁴ Como ressaltamos na seção acima, Sandra integra o Projeto Peabiru, coordenado por Ernesta. Sua participação neste projeto se dá em diálogo com suas agendas de pesquisa desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, cujo foco se concentra nos processos de ensino e aprendizagem em história pela criança. Ernesta também se integra em projetos de pesquisa coordenados por Sandra, como se vê em sua participação nas duas fases do projeto Hisped: Histórias de sucesso pedagógico (o primeiro desenvolvido entre os anos de 2012 a 2014 e o segundo entre os anos de 2014 a 2016).

a voz legitimada para falar sobre o tema – “Eu acho que a Sandra teria mais condições de te responder isso do que eu”.

Sua fala deixa entrever o reconhecimento que atribui à relação de Sandra com a produção de saberes vinculados ao ensino de história nos anos iniciais. Contudo, se é possível compreender o ato de dar voz ao outro como atitude de reconhecimento e de legitimidade ao saber do outro, por outro lado, tal atitude nos sugere um movimento de demarcação de seus próprios horizontes de saber e de seu próprio lugar de enunciação. Situada num contexto narrativo costurado pela potência do passado, o presente parece colocar-se numa relação de desinvestimento na relação com o saber. Nesse sentido, dar lugar à palavra ao outro nos remete à assertiva já evocada anteriormente de que “é hora de parar”.

4.3 “Ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança, veio por todas essas confluências”: os saberes nas tramas narrativas de Sandra de Oliveira

Ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança, veio por todas essas confluências. Ela não tem uma explicação só. Foi pela conjuntura de eu ter que me alocar no curso de Pedagogia, foi por eu estar já trabalhando em uma escola envolvida com crianças e adolescentes e por eu me sentir muito incomodada com o discurso da não aprendizagem das crianças.

O trecho que abre a seção é elucidativo da significação que Sandra atribui à sua identidade profissional, a qual se marca pela afirmação de seu lugar de pesquisadora do campo do ensino de história e de seus vínculos com a criança. Na demarcação de seu eu pesquisadora, Sandra traz em cena a noção de confluências, localizando a sua identidade profissional numa dinâmica tecida por relações constituídas ao longo de sua trajetória profissional.

Ao longo de sua trama narrativa, as “confluências” vão se descortinando. Nesse movimento narrativo, Sandra não apenas desnuda as “confluências” do vir a “ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”, como é a partir desse lugar enunciativo que constrói sentidos sobre si, sobre sua trajetória e sobre sua relação com a construção de saberes. Desse lugar que se localiza, Sandra mobiliza e significa saberes produzidos, saberes em construção, assim como projeta saberes necessários. Não à toa, a narrativa de Sandra desliza entre a evocação de saberes adquiridos e elaborados, a reflexão de saberes em

construção e o apontamento de saberes necessários. O terreno do vivido, do estar sendo professora formadora e “pesquisadora em ensino de história, mais voltada para a criança”, coloca-se como espaço-tempo privilegiado em sua trama narrativa.

Como buscamos explorar no capítulo anterior, na evocação de sua relação com os saberes, os elos com a experiência pedagógica situada em seu passado profissional assumem relevância. O Instituto de Educação Infanto-Juvenil é realçado por Sandra como “um diferencial muito grande no [seu] trabalho”, um tempo “fundamental” do qual a narradora pôde “pensar o aprendiz”. É lá, naquele espaço e tempo de vida profissional, que Sandra localiza o estabelecimento de seus vínculos com a aprendizagem da criança.

Os vínculos com a aprendizagem da criança são os fios que costuram sua narrativa. No compartilhar de sua trajetória, tais vínculos vão se fortalecendo e assumindo novos significados. Outros sujeitos, outros lugares, outros saberes e outros percursos vão sendo convocados na construção do seu “ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”. É, sobretudo, no “novo” lugar profissional – relacionado à docência e à pesquisa no campo da formação de professores – que Sandra passa a localizar outras composições que se entrelaçam na construção dos saberes para a aprendizagem da criança.

4.3.1 A aprendizagem em história pela criança nas redes de pesquisa em ensino de história

Na evocação do “novo lugar”, a linguagem das circunstâncias emerge. Como expressa a narrativa de Sandra, “ser pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança” torna-se caminho trilhado na confluência dos desejos, das possibilidades e do investimento pessoal. É o que se vê em sua narrativa acerca de seu ingresso na docência no ensino superior, quando o desejo profissional e as circunstâncias se entrelaçam. Sobre esse momento, Sandra narra que:

Eu acabei terminando o mestrado e fiz o meu primeiro concurso na Unioeste em Cascavel para um curso de Pedagogia, que é o que tinha. Não foi assim: “Vou para o curso de Pedagogia”. Eu estava querendo ir para o Ensino Superior, não estava querendo sair da escola, porque era uma coisa muito importante para mim, mas eu também já não tinha mais como eu crescer ali na escola, eu já tinha ido até onde eu podia: já era coordenadora. Eu quis ir para o Ensino Superior e fiz para o curso de Pedagogia. Passei em Cascavel para Pedagogia e acabei ficando mesmo no ensino de história para criança.

O desejo profissional de “ir para o Ensino Superior” se concretiza com a possibilidade ofertada, o curso de Pedagogia. A frase “Não foi assim: ‘Vou para o curso de Pedagogia’” expressa a construção de uma trajetória não direcional no que tange à sua relação com a aprendizagem da criança no campo da formação de professores. É no terreno possibilitado, que Sandra “[acaba] ficando mesmo no ensino de história para criança”. Neste mesmo terreno Sandra se movimenta, imprimindo as marcas de uma prática profissional voltada “ao ensino de história para a criança” e à pesquisa detida à aprendizagem. Sobre essa experiência, a narradora se refere às “muitas pesquisas” realizadas com crianças paraguaias, argentinas e brasileiras, que se detiveram a “um levantamento de como essas crianças pensam a história de seu país”. Como podemos observar, sua atuação no ensino de história para a criança passa a se desenhar na confluência de múltiplos saberes, constituídos entre o espaço-tempo da experiência pedagógica na escola e da pesquisa acadêmica no Mestrado, e reconfigurados a partir de um novo cenário físico (na região de fronteira entre países da América Latina) e profissional (na formação de professores em Pedagogia).

O novo cenário profissional, configurado na composição entre o desejo de ingressar na docência no ensino superior, entre a possibilidade apresentada da atuação profissional no curso de Pedagogia e entre o investimento na docência e na pesquisa em ensino de história para a criança no campo da formação de professores pedagogos, teria movido Sandra em direção a outro desejo profissional, relacionado ao seu ingresso no curso de Doutorado. Para Sandra, “o doutorado vinha de um desejo muito grande em aprofundar em [seu] trabalho, nos [seus] estudos” e, ainda por uma “questão financeira, porque professor universitário sem doutorado não tem condições”. Desse desejo, Sandra teria se movimentado – “eu fui fazer seleção em duas Universidades: na Federal do Paraná e na Unicamp”.

Nesse movimento realizado pelo desejo de “aprofundar nos [seus] estudos”, os sujeitos importam. Neste caso, Sandra evoca Maria Auxiliadora Schmidt²⁰⁵, a

²⁰⁵ Maria Auxiliadora Schmidt é professora da Faculdade de Educação da UFPR, desde 1991, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (integra a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino) desde 1998. Conforme sinalizamos no Capítulo 2, a autora tem uma trajetória de ensino e pesquisa em ensino de história, demarcada pela inscrição nos domínios da Educação Histórica.

“Dólinha”, que teria sido “uma grande incentivadora” neste processo. A participação de “Dólinha” nesse movimento de incentivo ao “aprofundamento de seus estudos” é localizada por Sandra já no contexto de desenvolvimento da pesquisa realizada no curso de Mestrado, quando, na condição de membro de sua banca de qualificação, “Dólinha” teria apontado para a possibilidade de refletir sobre a aprendizagem da criança na relação com a escola. Sobre esse momento, Sandra narra que:

Eu terminei o mestrado e quando eu fui para o doutorado ficou essa questão de pensar como a escola lida com tudo isso, porque na minha banca de qualificação do mestrado a Maria Auxiliadora Schmidt, a Dólinha, de um lado e o Adrian Montoya de outro. Uma historiadora e um psicólogo. A Dólinha apontando para um caminho e Adrian para outro. Eu escolhi o caminho do Adrian, porque era o caminho que eu tinha mais segurança. No caso a minha pesquisa de mestrado é uma pesquisa que dialoga muito com o campo da psicologia, devido ao Piaget. Ficaram muitas questões: se existe realmente essa lógica própria da infância, como a escola lida com isso quando ela tem que ensinar história? Foi o que eu construí na minha tese, que eu fui atrás de tentar entender como a criança explica várias coisas e uma parte da pesquisa é muito dedicada à temporalidade.

Interessante observar a movimentação de Sandra na relação com o saber. Dos caminhos abertos entre a “história” e a “psicologia”, Sandra teria optado pelo terreno da psicologia – “caminho que eu tinha mais segurança” –, demarcando, assim, uma investigação centrada na busca da compreensão da construção do pensamento temporal pela criança a partir de um estreito diálogo com a obra de Jean Piaget. É no contexto de “aprofundamento de seus estudos” que “a questão de pensar como a escola lida com tudo isso” passa a se colocar como objeto de sua pesquisa de Doutorado.

Nesse movimento de “aprofundar nos [seus] estudos, “a Federal do Paraná e a Unicamp” se apresentam como terreno de possibilidade. Na construção desse projeto permeado pelo desejo, as circunstâncias as interpelam: “aconteceu que a Federal do Paraná entrou em uma greve muito grande e eu acabei sendo aprovada no processo da Unicamp”. Na construção de seu caminho rumo ao Doutorado, Sandra se depara com o universo desconhecido, representado pela Unicamp e por Ernesta, sua orientadora a partir de então. Sobre esse momento, Sandra narra que:

Fiz a seleção sem saber e foi uma surpresa eu ter passado, porque eu fiz o meu projeto muito rapidamente e ela [Ernesta] foi categórica no processo de

seleção. Ela disse que o meu projeto estava cheio de problemas, mas que eu tinha uma dissertação muito boa e ela tinha muito interesse em acompanhar como é que eu ia desdobrar aquilo. Então, eu cheguei na Unicamp sem ter muita noção do que era a Unicamp, de quem era a Ernesta e foi um achado fundamental na minha vida, porque a Unicamp foi um divisor de águas na minha formação.

Entre as circunstâncias apresentadas – a greve no Paraná – e o encontro com o universo desconhecido, Sandra se encontra – “foi um achado fundamental na minha vida”. A Unicamp é “um divisor de águas” em sua formação, na medida em que é ali que a narradora localiza a constituição de sua identidade de pesquisadora, como podemos ver no relato que segue a narrativa acima:

Eu vejo que estudar na Unicamp me mostrou a possibilidade que eu tinha de ser uma pesquisadora de verdade. Não que até então eu não [me] percebesse como, mas ali eu percebi: agora é o momento de eu agarrar isso com unhas e dentes.

No decurso de sua narrativa, a Unicamp passa a ser significada como fato formador, como lugar de aprendizagem de pesquisa e do tornar-se pesquisadora. Se, até então, Sandra se via como uma “professora que pesquisava”, sua inscrição naquele Grupo a torna uma “pesquisadora de verdade”. A palavra “grupo” é significada em sua narrativa não apenas pela sua identidade institucional – o Grupo Memória – como pelo seu modo de fazer pesquisa.

Eu acredito piamente que o grupo é a alavanca para aprendizagem. Tem um momento que a aprendizagem é sua, mas um grupo é uma alavanca. O grupo ele te alavanca. Ele te sustenta e te alavanca. Tem um livro da Esther Grossi, que chama “Grupos Áulicos”. Nesse livro ela discute a importância dos grupos nas escolas, mas eu estou trazendo esse livro aqui para falar para você a importância do grupo na minha formação. Eu venho de uma escola que trabalha em grupo. Estudava em grupo, discutia em grupo, brigava em grupo, planejava em grupo, festejava em grupo. Durante o meu mestrado eu continuei nessa escola e quando eu vou para a Unicamp eu encontro um grupo. Foi muito importante encontrar o Grupo *Memória*, porque a gente trabalhava muito em cima das reflexões sobre as nossas pesquisas. Então, cada um falava das suas pesquisas. Um ajudava o outro a refletir sobre a sua pesquisa, provocando um deslocamento, porque quando eu falo da minha pesquisa eu falo de um lugar. Agora, quando você fala da minha pesquisa você fala de outro, que muitas vezes eu me acho na sua fala. Foi um grupo, no momento em que eu mais participei – porque também depois as coisas vão minimizando, porque você não tem dinheiro para estar viajando toda semana –, mas no período que eu fiz doutorado a atividade mais importante que a gente tinha eram as reuniões do grupo.

Ao evocar o modo de fazer pesquisa do Grupo Memória, os sujeitos e as relações assumem importância. São os sujeitos que “alavanca[m] a aprendizagem”,

que abrem caminho para a construção e a resignificação dos saberes – “um ajudava o outro a refletir sobre a sua pesquisa, provocando um deslocamento”. Através do Grupo Memória, Sandra se insere num ambiente de socialização, onde as dimensões da pesquisa e da produção de conhecimento acadêmica relacionada ao ensino e a aprendizagem em história assumem centralidade. Sua narrativa expressa esse movimento, como se vê abaixo:

Então, durante todo o período em que eu estive na Unicamp foram muitas produções em grupo. Nós produzimos livros coletivamente, porque também essa questão de estar em grupo um vai ajudando e colocando o outro na necessidade de produzir. As discussões teóricas elas alcançam patamares muito mais elevados do que propriamente os seus estudos individuais, porque o fato de você poder sentar em uma roda e discutir esses aspectos teóricos é fundamental e uma outra questão: sobre a coordenação da Ernesta a gente forma uma grande rede, porque os contatos que a gente estabelece entre todos os orientadores nos levam a conhecer as realidades de locais diferentes por intermédio do olhar daquele pesquisador, que está em Aracajú, está em Juiz de Fora, está no Paraná, em Porto Alegre. Então, isso tudo vai relocando um pouco a forma como a gente compreende.

Neste ambiente, Sandra estabelece suas redes de pesquisadores do campo do ensino de história e resignifica seus saberes na relação com a aprendizagem em história pela criança. A inserção de Sandra na pesquisa acadêmica marca sua inscrição numa rede onde seus saberes são reconhecidos e legitimados. A deslegitimação evocada no contexto de sua experiência formativa vinculada ao Mestrado – demarcado pelo “não lugar” atribuído à aprendizagem da criança em história – inverte-se em sua experiência formativa no Doutorado. Nesse novo terreno, Sandra encontraria interlocução e, sobretudo legitimação. Sobre esse processo, a narradora aponta que:

O Grupo Memória tem uma importância muito grande na minha vida enquanto pesquisadora e ele recoloca um pouco essa questão do pensar a história para criança colocando isso em um patamar de importância. Os resultados de pesquisa desse tipo podem trazer resultados muito eficazes para a construção do conhecimento na criança.

Parafraseando Sandra, o Grupo Memória é “alavanca” que legitima seus saberes, afirmando sua relação com a pesquisa sobre a aprendizagem da criança. Ali, Sandra teria encontrado a acolhida de seus saberes, expressas na figura e nas palavras de Ernesta, que teria dito a Sandra que “o [seu] projeto estava cheio de problemas, mas que [ela] tinha uma dissertação muito boa e [que] tinha muito

interesse em acompanhar como é que [ela] ia desdobrar aquilo”. É, sobretudo, no Grupo que os seus saberes de “desdobram”, se ressignificam. É ali que sua reflexão acerca da aprendizagem da criança passa a se inserir no campo da produção do saber histórico escolar e a assumir novos contornos.

Ao localizar os contornos de sua Tese de Doutorado²⁰⁶, é possível identificar as marcas de ressignificação de seus saberes. A tônica à aprendizagem da criança permanece como fio compreensivo nos dois contextos de pesquisa, sendo redimensionada no contexto de desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado, quando a escola e o saber histórico escolar assumem centralidade como instâncias mediadoras na compreensão da aprendizagem da criança. A pergunta orientadora de sua pesquisa – “como a escola atua na modificação dos saberes dos alunos, no processo de aprendizagem da História” (OLIVEIRA, 2006, p. 27) – denota essa nova relação.

Neste novo terreno de pesquisa, o “casamento” entre ensino de história e aprendizagem da criança – evocado por Sandra ao narrar sua experiência formativa no Mestrado – efetiva-se e se afirma nos horizontes teóricos e metodológicos das investigações tecidas no Grupo Memória. A compreensão da aprendizagem da criança na mediação com a escola coloca Sandra em diálogo com Rockwell (1999), a partir da mobilização de uma reflexão acerca do cotidiano escolar, e com os conceitos de “cultura escolar” e “cultura da escola”, a partir de um diálogo com Forquin (1993). Considerando a escola como terreno de mediação da aprendizagem, Sandra atribui à criança o estatuto de aluno, a partir de uma perspectiva que traz em cena a dimensão social que atravessa aquela identidade (SACRISTÁN, 2005).

Ao trazer em cena as mediações da escola na aprendizagem da criança, Sandra coloca em primeiro plano o saber histórico escolar, o qual passa a ser situado em diálogo com as perspectivas inscritas nas linhas investigativas do Grupo Memória. Nesta direção, ao colocar centralidade sobre a aprendizagem escolar, na mediação com o ensino de história, Sandra busca, em sua Tese, demarcar o seu lugar teórico, situando a expressão contida no título de sua pesquisa, “Educação Histórica”, numa relação de diferenciação com o campo homônimo da Educação

²⁰⁶ Tese intitulada, *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental* (OLIVEIRA, 2006).

Histórica²⁰⁷, apontando que sua Tese se constitui a partir de “uma discussão que precede, temporal e epistemologicamente, o entendimento sobre Educação Histórica, relacionada à constituição do saber histórico escolar” (OLIVEIRA, 2006, p. 49). Ao localizar o lugar do ensino de história na construção dos conhecimentos da criança, Sandra realiza um afastamento de uma perspectiva que ancora este saber na relação com a ciência histórica, tal qual postula a Educação Histórica, e defende, em diálogo com os referenciais do Grupo Memória, o ensino de história como um saber com especificidade epistemológica própria, relacionado, porém distante de sua matriz de referência.

De acordo com esta perspectiva, a compreensão da aprendizagem escolar da criança passa pelo olhar de múltiplos saberes e narrativas, que não são redutíveis à ciência histórica. Dentre elas, Sandra traz em cena a centralidade das narrativas familiares na compreensão da criança sobre o tempo passado; assim como os saberes docentes e de suas práticas de ensino em história. A partir de um diálogo com as teorizações de Tardif (2002) acerca da dimensão social dos saberes docentes e com a literatura do campo do ensino de história dedicada à relação entre saberes docentes e as práticas de ensino de história – com destaque para os trabalhos de Ana Maria Monteiro (2002), e sua reflexão acerca da relação dos professores de História com os saberes que ensinam, e com Sonia Miranda (2004) e sua reflexão acerca da relação entre os saberes docentes e as práticas de memória –, Sandra confere centralidade às questões relacionadas aos processos de formação histórica dos professores analisados.

Nesta direção, a autora busca realçar os saberes docentes, adquiridos em seus contextos de escolarização, bem como as memórias familiares, como uma das fontes que ancorariam a mobilização de seus saberes históricos no contexto da sala

²⁰⁷ Em linhas gerais, a Educação Histórica é um domínio de saber que se dedica à investigação da aprendizagem histórica a partir da referência à matriz de pensamento da ciência da História. Neste sentido, as investigações sobre a aprendizagem histórica tecidas no terreno da Educação Histórica demarcam-se pelo distanciamento de uma perspectiva de análise vinculada à Psicologia e pela ancoragem nas categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria ciência da História. De forte inspiração na filosofia da História e no pensamento de Jörn Rüsen, bem como nas investigações estrangeiras do campo da cognição histórica (Portugal, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá), a Educação Histórica tem se afirmado nas pesquisas em ensino de história no Brasil através dos investimentos de pesquisa empreendidos, sobretudo, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt, e no Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Londrina, sob a coordenação de Marlene Cainelli.

de aula. Sandra mobiliza, ainda, uma literatura voltada à produção de saber histórico escolar para a criança, onde se destaca o diálogo com Ernesta Zamboni (1984; 1999; 2001; 2002), Kátia Abud (1999), Lana Siman (1999; 2003) e Soraia Dutra (2003). Apesar de suas especificidades, todas elas tomam como eixo de análise o ensino e a aprendizagem temporal para a criança.

Às novas referências incorporadas na pesquisa, é possível localizar um diálogo com Jean Piaget²⁰⁸, o qual se redimensiona através da interlocução com os domínios da didática. Neste caso em particular, Sandra evoca referências ancoradas no Construtivismo, tendo Mario Carretero (1997; 2004) como um dos seus principais interlocutores. Nesse terreno, o conceito de “ideias espontâneas”, ancorado em Piaget, passa a ser reposicionado. A partir de um diálogo com Carretero e o conceito de “conhecimento prévio” e com Maria do Céu Melo (2004) e o conceito de “conhecimento tácito”, Sandra traz em cena a categoria “conhecimento prévio” (OLIVEIRA, 2006, p. 44), mobilizada para se referir ao conhecimento da criança, anterior ao conhecimento histórico didatizado.

O diálogo com o campo da cognição histórica também demarca o redimensionamento da interlocução com Jean Piaget, a partir da mobilização da categoria “progressão de pensamento” na reflexão acerca da mediação da escola e do ensino de história na aprendizagem da criança. Nessa seara, Sandra dialoga com autores, como Hilary Cooper (2002; 2004); Isabel Barca (2000; 2001); Keith Barton (2001; 2004) e Peter Lee (2000; 2001; 2004).

Dessa forma, a Tese de Doutorado de Sandra, ao estabelecer o diálogo entre o campo da psicologia e do ensino de história, aponta para questões diversas, as quais, em grande medida, problematizam uma tradição pedagógica instituída nos currículos e nas práticas de ensino de história nos anos iniciais e nas rotinas da escola. Dentre as conclusões de sua Tese, chama, particularmente, a atenção a constatação quanto à ausência de articulação entre os saberes dos alunos e os saberes históricos escolarizados, que se caracterizaria pelo esvaziamento das narrativas familiares das crianças no contexto de ensino e aprendizagem em história. Por fim, Sandra pontua que a escola atua muito lentamente na modificação dos saberes prévios dos alunos quanto à aprendizagem em história, na medida em

²⁰⁸ Sandra se referencia em obras clássicas de Jean Piaget (1946; 1971; 1973; 1980; 1996) e em autores que dialogam com o pensamento do autor, como AEBLI (1971) e LERNER (1996).

que não estabelece uma relação com o conhecimento que este aluno traz de suas vivências não escolares.

Muitas das questões sinalizadas por Sandra em sua Tese de Doutorado passam a se constituir, a partir de então, como problemas centrais de sua agenda de pesquisa. Esta experiência de pesquisa também se desdobra em sua prática docente na formação de professores, como podemos perceber no trecho abaixo:

Isso [referindo-se à aproximação às crianças em sua pesquisa de Doutorado] foi um divisor de águas na minha vida também inclusive para a professora que eu sou hoje, porque eu percebi que o ato de sentar com a criança para que ela explique para você por que ela deu aquela resposta na questão de múltipla escolha aparece outro campo potente de conhecimento que a criança não expressa marcando “x” sozinha e as lógicas do por que o “x” é ali vai desde “porque não tinha espaço para pôr lá, então eu pus aqui”, até raciocínios que você nunca imaginou que pudesse passar na cabeça do sujeito pensar aquilo para responder aquela questão. Então, isso me levou bastante a entender a importância – que hoje a gente sabe, naquela época eu não sabia – da metacognição, de você conversar com o sujeito: “Como é que você está aprendendo? Me explica por que você respondeu isso. O quê que você pensou quando respondeu isso?”. Isso é fundamental, eu penso, no processo de aprendizagem.

Além disso, a experiência da pesquisa que resulta em sua Tese de Doutorado abre novos caminhos para que Sandra possa estreitar seus vínculos com o Grupo Memória. Sandra mantém redes com Ernesta, como também com seus parceiros de pesquisa daquele momento. As parcerias passam a se construir a partir de um novo cenário, demarcado pela sua inserção profissional no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. É, sobretudo, a partir da constituição de parcerias de pesquisa, realizadas no intercâmbio entre projetos institucionais da UEL, do Grupo Memória e de Grupos de Pesquisa de seus colegas pesquisadores, que a agenda de pesquisa de Sandra em torno da produção do saberes históricos para a criança se configura e se consolida. É, também, neste novo cenário institucional que outras redes de pesquisa se confluem e se configuram.

A participação de Sandra no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é emblemática de um movimento de construção de redes e de paulatina afirmação de seu reconhecimento entre os pares enquanto “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”. Ao evocar sua trajetória nesta política pública, Sandra nos fornece pistas desse movimento:

Eu comecei a trabalhar no PNLD pelo convite da Sonia Miranda. Ela que no ano de 2003 me convidou para avaliar livro didático. Eu aceitei. Gostei muito de fazer o trabalho. É um trabalho que eu gosto de fazer, com as suas limitações e com as suas potencialidades também. Depois a Sonia saiu e a Margarida assumiu. A Sonia tinha trabalhado com os livros de anos finais e a Margarida iria trabalhar com os anos iniciais. Eu ainda brinquei com a Ernesta: “Ernesta, agora que são os anos iniciais, que eu gostaria de ler, trocou a coordenação”. Anos depois a Margarida veio falar que a Ernesta indicou o meu nome para ela e ela me fez o convite. Eu fui trabalhando como avaliadora em todos os processos. Como é um trabalho que eu me empenho bastante para fazer, fui sendo chamada para todos os processos enquanto avaliadora até que no PNLD de Ensino Médio que foi lá em Florianópolis a Flávia Caimi assumiu a coordenação do processo junto ao MEC e ela me chamou para fazer a coordenação de um processo - ser a coordenadora adjunta. Então, eu passei de avaliadora para coordenadora. Depois, não saí mais de coordenadora até o PNLD de 2017, que abriu para concorrência pública das Universidades e a nossa Universidade concorreu. Por que nós concorremos? Porque eu entendi junto com a Marlene que a gente tinha possibilidades de sediar o processo avaliativo e nós ganhamos. Então, nós sediamos o processo agora de 2017. Eu fui coordenadora pedagógica. Até mesmo pela minha produção no ano de 2015 eu recebi o convite da Júnia para ser comissão técnica, que é responsável no MEC dos livros dos anos iniciais.

As redes de Sandra entre a comunidade de pesquisadores do campo do ensino de história vão se ampliando nos atravessamentos com outras instâncias de produção de saber, como atesta sua afirmação profissional no âmbito da política pública de avaliação da produção didática. Em sua narrativa, Sandra destaca de que maneira a sua participação no PNLD contribuiu para ampliar suas redes e relações com pesquisadores do campo do ensino de história de diferentes regiões do país:

Outra coisa que o PNLD traz, e que é uma questão que vai casar com a questão dos grupos que eu estou falando, é a possibilidade do trabalho em grupo, com pessoas do Brasil inteiro e isso é significativo.

Ao relatar sobre as redes, Sandra menciona, por exemplo, o estreitamento de sua relação com Margarida Maria Dias de Oliveira, professora da UFRN²⁰⁹ e com outros pesquisadores da região Nordeste:

Você sabe que participar do PNLD a partir da Margarida trouxe também um outro divisor de águas da minha formação? Que foi a aproximação com o

²⁰⁹ Margarida Maria Dias de Oliveira é professora do Departamento de História da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Suas áreas de atuação se concentram na área de Metodologia de Ensino de História e suas agendas de pesquisa confluem para temáticas vinculadas ao ensino de história, aos livros didáticos de História e à formação de professores. Margarida tem tido uma participação longa no PNLD, mais especificamente na condição de representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações dos anos de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014.

Nordeste, que é uma questão que a gente precisa urgentemente rever. A gente tem o país dividido. Essa coisa que aparece nessas discussões preconceituosas no campo da política e que as pessoas põem aquelas barbaridades, a gente tem que se questionar também no campo da produção acadêmica e unir mais esse norte e sul do país, porque há sim determinadas leituras atravessadas sobre essa produção.

As redes e relações constituídas têm contribuído para a consolidação de sua agenda de investigação em torno da produção do saberes históricos para a criança. Na próxima seção, buscaremos explorar as relações de Sandra com o ensino de história, a partir de seu lugar de “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”.

4.3.2 O ensino e a aprendizagem em história pela criança em novos cenários e em novas redes de produção de saber

Como buscamos explorar na seção anterior, a experiência de pesquisa realizada no percurso de desenvolvimento de sua Tese de Doutorado, é significada por Sandra como “divisor de águas” que demarca sua identidade de “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”. Se é possível dizer que a construção de sua identidade de pesquisadora é resultado de confluências, também é possível localizá-la como abertura, processo de busca de afirmação incessante que tem atravessado sua trajetória profissional. Nesse movimento de construção de si e de afirmação de seus saberes, as alianças, as tensões, as interdições e a busca de afirmação da legitimação de seus saberes se expressam. O afirmar-se “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança” é terreno pavimentado e costurado por desejos, projetos, possibilidades e circunstâncias da vida. É nesse caminho construído e possibilitado, que podemos localizar a construção dos saberes de Sandra.

Nesse terreno, a complexidade que envolve a construção do saber se entrelaça com a complexidade da vida, como expressa a narrativa de Sandra ao evocar os atravessamentos envolvidos em sua afirmação profissional no curso de Pedagogia da UEL.

Mas, a vida tece e eu não reclamo disso, porque eu tive outras vivências que me fizeram ser quem eu sou hoje. Eu terminei o meu doutorado em 2006. Eu defendi em fevereiro de 2006. Em fevereiro de 2007 o meu marido teve a primeira vez o problema no coração, quando ele ficou 60 dias na UTI e, de 2007 até esse ano [2016], a minha vida foi muito pautada por isso:

pelos altos e baixos da saúde do Gilberto. Isso não é desculpa para nada. Mas, é muito difícil quando você lida com essas oscilações. Nós tivemos períodos dele estar muito bem e períodos dele não estar tão bem, períodos em que ele estava muito mal, fora a apreensão. Então, todas aquelas ideias que ficaram pós o doutorado, agora eu vou revisita-las nas minhas caixas. Eu acabei vindo para Londrina em 2007 exatamente por esse problema de coração do Gilberto. (...) Eu vim transferida, porque eu precisava ir para uma cidade que tinha transplante cardíaco e em Londrina tem.

As circunstâncias da vida colocam-se novamente na narrativa de Sandra. A saúde do marido a movimenta para a UEL, um dos lugares formadores já evocados em sua narrativa. Sandra gradua-se em História pela UEL no início dos anos 90 e busca o seu retorno àquela instituição a partir de outro lugar: da condição de professora formadora e “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”. Diante desse novo cenário possibilitado pelas circunstâncias da vida e dessa nova relação com o saber, Sandra se coloca diante de um desejo: ingressar no Departamento de História da UEL. Entre circunstâncias e desejos, as tensões institucionais se apresentam, como podemos depreender de seu relato:

Depois quando eu venho para Londrina eu peço transferência para História. Fiz o mestrado trabalhando com criança, fiz a questão do doutorado trabalhando com criança e essa coisa da discriminação é muito forte para a gente que se dedica ao ensino da história para criança, porque quando eu vou pedir a transferência eu peço para a História. É porque eu queria ir para a História e eles não me aceitaram no Departamento.

O impacto da recusa do Departamento se expressa na narrativa de Sandra como “um baque emocional” relacionado à urgência da vida – “porque eu precisava ir para Londrina pela questão de saúde do meu marido” – e aos vínculos constituídos – “porque era um curso que eu tinha uma relação afetiva”. Sandra significa aquela recusa na relação com o saber. Sua vinculação acadêmica ao “ensino de história para a criança” a teria deslegitimado frente ao pedido de transferência ao Departamento de História.

É a partir do terreno desejado – “eu queria ir para a História” – e recusado – “eles não me aceitaram no Departamento” – que Sandra se movimenta para o curso de Pedagogia da UEL. Nessa movimentação, as relações também importam e se personificam a partir de Magda Tuma²¹⁰, que teria estimulado Sandra a “encaminhar” seu pedido de transferência “para a Pedagogia”. Os laços entre

²¹⁰ Naquele contexto, Magda Tuma integrava o corpo docente do curso de Pedagogia da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sandra e Magda Tuma se constroem a partir do Doutorado – já que ambas foram parceiras de pesquisa do Grupo Memória durante um período de desenvolvimento de suas pesquisas²¹¹ – e se mantêm posteriormente, quando passam a se tornar parceiras profissionais na formação de professores em Pedagogia da UEL e parceiras das redes de pesquisa interinstitucionais estabelecidas na interface com o Grupo Memória.

Se o Departamento de História da UEL é significado, naquele momento, como lugar de recusa de seus saberes, o Curso de Pedagogia é evocado como terreno de aceitação, lugar onde seus saberes são legitimados e onde seus laços profissionais são estabelecidos. Sobre o estabelecimento desses vínculos profissionais, Sandra narra que:

A Pedagogia me aceitou e isso não é nada acadêmico, mas eu sou uma pessoa muito grata. Eu acho que a gente tem que se ajudar na vida e eu não esqueço as pessoas que me estendem a mão quando eu estou em uma situação ruim. Eu estabeleci uma relação com o curso de Pedagogia da Uel, uma relação de gratidão muito grande, porque eu precisava ir para Londrina.

É neste terreno possibilitado e ofertado que Sandra passa a trilhar seu caminho profissional. A Pedagogia é terreno onde sua experiência com a formação de professores se realiza, é espaço-tempo de produção e de resignificação de seus saberes relacionados ao ensino e à aprendizagem em história para a criança. Mais do que lugar institucional, a Pedagogia torna-se lugar enunciativo a partir do qual Sandra significa seus saberes e busca sua afirmação. Queremos dizer que, se é possível afirmar que estar na Pedagogia e produzir saberes a partir deste lugar afirma sua relação com o ensino de história para a criança, também é possível dizer que estar neste mesmo lugar institucional e produzir saberes a partir deste lugar enunciativo a coloca numa posição de disputa pela legitimação de seus saberes. Neste sentido, a Pedagogia é terreno profissional e espaço de produção e de significação de saberes, demarcado pela construção de laços e redes e por tensões e deslegitimações.

A inscrição de Sandra na formação de professores em Pedagogia é modulada por relações de tensões, como também de aproximações entre sujeitos, instituições

²¹¹ Magda Tuma desenvolve sua pesquisa de Doutorado sob a orientação de Ernesta entre os anos de 1999 a 2005 e mantém suas redes com o Grupo Memória posteriormente, através de sua integração em projetos de pesquisa interinstitucionais entre a Uel e a Unicamp.

e saberes. Seu ingresso no curso marca seus primeiros movimentos na produção de saberes, os quais se dão a partir de relações de afastamento e de aproximações. Sobre esse momento, Sandra relata que:

Quando eu cheguei na UEL eu tomei uma decisão: se na História eles não me querem, eu vou ficar aqui e aqui eu vou construir uma história para mim. Eu tive um momento desse certo afastamento do ensino história no duro.

O “afastamento” em relação ao Departamento de História significa o distanciamento de suas relações com o saber, neste caso, com o “ensino de história”. O afastamento evocado é distância institucional, como também é distância teórica de um modelo de formação de professores e de pesquisa, vigentes no Departamento de História da UEL²¹², ancorados nos horizontes teóricos da Educação Histórica. O perfil dos professores formadores da área de Prática de Ensino e pesquisadores da Linha História e Ensino deixam entrever a relação com a produção de conhecimento no campo do ensino de história. Dentre os professores, destacamos Marlene Cainelli, docente do curso de graduação em História da UEL desde 1989 e do Programa de Pós-Graduação em História Social – Linha de Pesquisa História e Ensino – desde 2004. Cainelli tem uma forte inscrição profissional no Departamento de História da UEL, sobretudo no que tange à sua relação com a afirmação do ensino de história na instituição, como se vê em sua atuação na coordenação do Laboratório de Ensino de História desde sua fundação, em 1994²¹³; na edição da *Revista História & Ensino* e na criação e liderança do Grupo de Pesquisa História e Ensino, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História Social. Sua relação com o campo do ensino de história inscreve-se nas linhas teóricas do campo da Educação Histórica, como podemos observar no perfil de seus projetos de pesquisa e de suas produções; de suas circulações e das redes estabelecidas, destacando-se, dentre elas, os vínculos com Maria Auxiliadora Schmidt.

A despeito dos afastamentos institucionais e de suas diferenças teóricas, Sandra mantém relações de parceria com Marlene Cainelli, que “tinha sido [sua]

²¹² O curso de Licenciatura em História da UEL é integralmente ofertado no Departamento de História. Além da formação de professores, a instituição se dedica à pesquisa em ensino de história através da Linha de Pesquisa História e Ensino que integra o Programa de Pós-Graduação em História.

²¹³ Conforme sinalizamos no Capítulo 2, o Laboratório do Ensino de História foi criado em 1994 e tem suas ações orientadas para a formação continuada de professores e à pesquisa em ensino de história. Desde 1995 edita o *Boletim Informativo* e a *Revista História & Ensino*.

professora na graduação na UEL”. Neste novo contexto, Sandra e Marlene participam de projetos de pesquisa²¹⁴, que resultam em publicações que tematizam o ensino e a aprendizagem em história pela criança²¹⁵. Nestas produções, as marcas discursivas da Educação Histórica se apresentam, sinalizando um diálogo mais estreito com as agendas de pesquisa de Cainelli.

No movimento de “afastamento” com a instituição e os seus saberes, anteriormente mencionado, Sandra passa a “construir uma história” com o Departamento de Educação da UEL, trilhada na relação com o universo dos saberes do professor pedagogo e da criança. É neste momento, que a narradora evoca o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Hisped: Histórias de Sucesso Pedagógico”, por ela coordenado e que contava com a participação de Ernesta.²¹⁶ Sobre esta experiência, Sandra narra que:

Eu fui pesquisar e foi uma pesquisa fundamental para mim em 2010 eu aprovo no CNPq um projeto que chama “*HISPED: Histórias de Sucesso Pedagógico*”, e eu vou estudar escolas que dão certo, que se rotulam, que acham que dão certo. Escolas que procuram alternativas. Não está em discussão se essa alternativa é boa ou não. Não dá mais. Do jeito que está não dá mais. “Nós precisamos mudar”. E eu vou trabalhar um pouco sempre nessa mesma linha que é muito da forma como eu entendo o mundo.

Ao nos determos àquela experiência de pesquisa, fica nítido o seu movimento de construção de uma relação com o saber que atravessa o ensino de história, mas que o ultrapassa, na medida em que este passa a ser focalizado em função das relações e dos significados que os sujeitos, professores e alunos, atribuem aos saberes e às relações construídas na escola. Os resultados pontuados por Sandra a partir daquela pesquisa trazem em cena os aspectos significados pelos sujeitos enquanto “uma experiência de sucesso na escola”. Sandra enfatiza a centralidade que os sujeitos – professores e alunos – atribuem às relações, entendidas aqui tanto

²¹⁴ Sandra integra o projeto de pesquisa, intitulado, “Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental”, desenvolvido entre os anos de 2009 e 2011 sob a coordenação de Marlene Cainelli. Por sua vez, Marlene Cainelli participa de projetos de pesquisa coordenados por Sandra, como o projeto “Educação Histórica: Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico” e o projeto “Hisped: História de sucessos pedagógicos”, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2016, sob a coordenação de Sandra. Cainelli também se integra ao “Projeto Peabiru” (1ª fase), desenvolvido entre os anos de 2008 e 2011, sob a coordenação de Ernesta.

²¹⁵ Dentre as publicações encontradas, citamos: OLIVEIRA; CAINELLI, 2007a; 2007b; 2011; 2013a; 2013b. Sandra e Cainelli também publicam em parceria com Magda Tuma, como se pode observar nas obras: OLIVEIRA; CAINELLI; TUMA, 2009; 2010.

²¹⁶ Sobre alguns dos apontamentos originados do Projeto “Hisped”, ver o artigo, “Respostas para uma aluna: são muitas as possibilidades para a escola pública” (OLIVEIRA; ZAMBONI, 2013).

no que tange às relações humanas, quanto àquelas constituídas no processo de ensino e aprendizagem.

O enveredar-se no universo das “escolas que dão certo” a partir de seu lugar institucional e epistêmico no terreno da Pedagogia não apenas passa a ser significada por Sandra como experiência formativa que configura sua agenda de pesquisa – cujos contornos passam a se desenhar através de sua aproximação à escola, aos sujeitos e às suas relações com o saber –, como ressignifica sua própria relação com os saberes:

Foi a melhor coisa que me aconteceu enquanto pesquisadora do campo de ensino de história, ter ido para a Pedagogia, porque eu pude conversar com pessoas muito diferentes e eu pude perceber que – inclusive eu tenho uma fase na minha pesquisa, que eu também abordo muito isso - é a ideia de olhar para o professor dos anos iniciais abordando tudo o que ele não tem, por isso ele não faz um bom trabalho de História e é assim na Matemática, é assim no Português. Então, eu trabalho um pouco isso na perspectiva do Boaventura Sousa Santos, de que não adianta a gente olhar para as ausências. Ausência é ausência. É você constatar que a ausência está ali e que por isso as coisas não dão certo, não vão nos levar a lugar nenhum. Eu começo a questionar isso: vamos abordar as coisas pelo viés, que na época eu chamei de positividade, mas hoje eu chamo de presença. Vamos parar de apontar o que o professor não tem. Vamos apontar o que o professor tem e tentar entender o que ele tem, o que ele faz e por que ele faz. Eu fui fazendo esse exercício para todas as pesquisas que eu fui orientando a partir de então e que eu fui desenvolvendo.

O movimento de ressignificação de seus saberes, inscrito na perspectiva da “presença”, pavimenta seu olhar sobre os saberes que atravessam a formação do professor pedagogo e suas práticas docentes, assim como a aprendizagem da criança. É sob essa ótica epistemológica e valorativa que podemos depreender os sentidos que Sandra atribui ao lugar e à natureza do saber histórico para e nos anos iniciais.

A partir do diálogo que se segue – travado no decurso da narrativa acima, quando Sandra problematiza a ideia de ausência de saberes do professor dos anos iniciais – é possível compreender algumas linhas que demarcam sua posição quanto ao lugar do ensino de história nos anos iniciais. Ao inquiri-la sobre a relação entre ausência de saber e domínio do saber disciplinar, Sandra aponta suas reflexões:

Yara: Você acha que essa negação do conhecimento do professor dos anos iniciais teria a ver com a ideia de que ele não domina o saber disciplinar? Talvez seja uma tônica dada à necessidade de ele dominar o saber disciplinar?

Sandra: Tem. Eu acho que a gente tem que chegar nessa questão por algumas outras formas.

Yara: Não que eu esteja alegando, mas não haveria um discurso de que o professor pedagogo é esvaziado do conhecimento disciplinar? Que seria um problema a falta de domínio, de conhecimento para os anos iniciais?

Sandra: Isso se você pensar a escola dos anos finais para os anos iniciais, porque se você for pensar a história da escola no Brasil, a escola de anos iniciais, de primeiras letras, ela se constitui muito antes da escola depois secundária. Então, você não tem uma escola primária ou de primeiras letras preparatória para um Ensino Fundamental. Eu estou fazendo um anacronismo, mas depois você vai entender. Você não tem essa lógica de uma escola, de uma Educação Infantil que tem que preparar para o Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental que tem que preparar para o Fundamental II. A primeira coisa para responder à sua pergunta, se uma das dificuldades é a ausência do conteúdo disciplinar, é a gente pensar como que essa lógica foi implantada tempo depois para a escola dos anos iniciais, e que está sendo implantada agora. A gente vê claramente ser implantada a lógica dos anos iniciais para a escola de Educação Infantil. Você tem escolas já de Educação Infantil com essa lógica disciplinar com crianças de três, quatro, cinco aninhos. Então, vamos pensar um pouco com o filtro trocado. Então, vamos combinar que nós pegamos o modelo disciplinar que é posto para o ensino do 6º ano em diante e nós entendemos que esse modelo disciplinar ele é o mesmo modelo que vai ser aplicado para os anos iniciais a partir de outra configuração: com professor único.

Nesse trecho, Sandra estabelece um diálogo crítico com uma perspectiva de escolarização instituída – preparatória – que projetaria o modelo disciplinar – cujo lugar legitimado deve, em sua perspectiva, se circunscrever a partir do 6º ano – para os anos iniciais. Na contraposição desse argumento, a narradora aponta sua posição, que se coloca na defesa da *especificidade do ensino de história nos anos iniciais*:

Eu não trabalho com essa lógica. Para mim – e a grande questão que eu tenho provocado discussões e que eu não consigo muitos avanços – cada modalidade de ensino tem que pensar a partir de si e não na relação de preparar para o outro.

A defesa da especificidade do ensino de história nos anos iniciais marca um discurso que pontua a sua distância e diferença em relação ao saber disciplinar. Na continuidade de sua narrativa, Sandra avança em sua reflexão, destacando aquilo que seria a natureza epistemológica do ensino de história nos anos iniciais, como podemos perceber no trecho abaixo:

Quando eu falo que na Educação Infantil a questão da exploração é o coração de uma escola de Educação Infantil, não é da exploração para preparar o sujeito para ler e escrever. É claro que isso vem, mas não é disso que a gente está falando, quando fala da questão da exploração. A

mesma coisa para os anos iniciais. Quando a gente está discutindo conhecimento histórico, eu nem tenho mais usado a expressão história, eu tenho usado conhecimento histórico. Quando a gente está falando de conhecimento histórico, que é o conhecimento que tem o alargamento temporal, que tem as temporalidades, que recua no tempo. Então, quando a gente está trabalhando com essa questão do conhecimento histórico, com as construções básicas das noções do conhecimento histórico com criança dos anos iniciais necessariamente a gente não está trabalhando com esse código disciplinar tão definido da história como vai ser depois no 6º ano em diante. Então, a gente tem que situar muito bem o que a gente está chamando de história nos anos iniciais.

Sua fala não apenas expressa a definição do que seria o ensino de história nos anos iniciais – que se relacionariam às “aproximações com as noções do conhecimento histórico” – como define a sua especificidade pela sua distância e diferença em relação ao código disciplinar²¹⁷. A frase, “eu nem tenho mais usado a expressão história, eu tenho usado conhecimento histórico” é contundente de sua posição quanto à natureza epistemológica do conhecimento histórico nos anos iniciais.

A partir da demarcação de sua diferença em relação ao código disciplinar, Sandra avança na definição da natureza daquilo que seria o “conhecimento histórico”, como se vê no trecho abaixo:

Eu chamo de história nos anos iniciais hoje mais essas aproximações com as noções do conhecimento histórico, o saber operar, o saber fazer perguntas para o passado, o saber questionar e provocar deslocamentos temporais, a se interessar por fazer esse desdobramento de perguntas que levem a criança a visitar esse tempo, que não é mais o tempo de agora. Isso eu tenho batido na tecla.

A defesa de um saber centrado na “aproximação com as noções do conhecimento histórico”, ancora-se no diálogo com matrizes e referências de pensamento no campo da educação, a exemplo de uma concepção educativa mais ampla, que vincula o lugar do saber nos anos iniciais ao desenvolvimento de uma base de pensamento geral, estruturante. É o que se vê no trecho abaixo, quando Sandra aponta para essas questões:

Eu acho que os anos iniciais – e eu colo muito na esteira do Bernard Lahire, quando ele escreve sobre os sucessos escolares, das razões, que ele fala que os anos iniciais ele tem uma função que é de estruturar a base de um pensamento geral para depois esses pensamentos irem se afinando para as áreas específicas. Então, eu acho que as questões estruturantes dos

²¹⁷ Sobre o conceito de “código disciplinar”, ver Cuesta Fernandez (1998).

anos iniciais elas são mais importantes. Por exemplo, aprender a conhecer todo esse movimento social, aprender a agrupar, separar, a narrar, aprender a contar histórias, a trazer as histórias do passado sem uma grande preocupação se ela está legitimada ou não está legitimada pela construção historiográfica. É trazer todas essas concepções tanto na área de matemática, quanto de história, qualquer área, é o que vai dar uma boa estrutura depois para a construção do conhecimento específico. Então, essa ideia de trabalhar os conceitos estruturantes, que no caso da história seria o tempo, a questão do espaço, seria a questão dos fatos, seria a questão dessa lógica de deslocamento, ela se alia às questões socializadoras. A gente tem que aprender a ser gente, vivendo com gente, em um espaço público, para poder depois pensar toda a construção do conhecimento.

Ao mobilizar o desenvolvimento de “noções do pensamento histórico” e a “estruturação da base de um pensamento geral” como propósito do ensino de história nos anos iniciais, Sandra sublinha a especificidade deste saber e sua distância em relação ao “código disciplinar”. Nessa perspectiva, a formação de um pensamento geral nos domínios do ensino e aprendizagem em história se relaciona intimamente ao desenvolvimento do pensamento histórico. Ao descrever e qualificar as bases para o desenvolvimento deste tipo de pensamento, Sandra mobiliza referências do próprio procedimento histórico, a saber: “aprender a conhecer todo esse movimento social, aprender a agrupar, separar, a narrar, aprender a contar histórias, a trazer as histórias do passado sem uma grande preocupação se ela está legitimada ou não está legitimada pela construção historiográfica”.

Esta formulação em torno do lugar do ensino e aprendizagem em história nos anos iniciais dá indícios de um diálogo com matrizes reflexivas diversas, a exemplo da cognição histórica, com destaque para autores como Hilary Cooper (2002; 2004) e Isabel Barca (2000; 2001), e com uma tradição de pensamento do campo do ensino de história que projeta o desenvolvimento das noções temporais e espaciais como um dos fundamentos do ensino de história nos anos iniciais. Trata-se de uma tradição que, como buscamos analisar anteriormente, marca a produção de Ernesta entre finais da década de 1980 e a década de 1990 e que se fortalece na literatura do campo do ensino de história.

No entrecruzamento dessas referências, a memória também se projeta como categoria potente para o ensino e a aprendizagem em história nos anos iniciais. Ao ser inquirida sobre o tema da memória em suas produções, Oliveira reflete sobre o lugar dessa categoria nos processos de ensino e aprendizagem em história, como podemos perceber no diálogo abaixo:

Yara: Me parece também que a memória aparece nas suas produções após o doutorado.

Sandra: Sim, porque ela está relacionada principalmente ao ensino de história para criança que transita muito mais por um campo da memória do que necessariamente da produção da história. Por que qual é o lugar que a gente se sente mais confortável? Frente à crítica muito aguçada de que aquilo que você está ensinando não é história – porque não é produção de historiador efetivamente – você encontra alicerces mais seguros de trabalhar no campo da memória, no campo do lembrar e tudo que constitui a questão da memória. Então, eu acho que isso acaba dando um lugar de mais potência para criação do conhecimento.

Ao trazer à tona o lugar da memória no ensino e na aprendizagem em história pela criança, Sandra problematiza, novamente, a ausência de legitimação do ensino de história nos anos iniciais, posta aqui na negação de sua relação com o terreno da produção histórica. Neste sentido, a memória no ensino de história é significada pela autora tanto como categoria potente para o ensino, como enquanto alternativa epistêmica.

Ao refletir sobre a sua relação com a produção do saber histórico nos anos iniciais, Sandra localiza a memória na relação com o desenvolvimento do raciocínio histórico, apontando a sua potência na produção da narrativa histórica. Neste sentido, mais do que alternativa, a memória se coloca como “substância” para o ensino de história. Em artigo intitulado, “O ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2012), Sandra explicita essa relação, ao sinalizar a aposta de uma prática de ensino de história ancorada na relação entre memória, história e fragmentos.

As reflexões de Sandra sobre o saber histórico nos anos iniciais desdobram-se em análises detidas aos saberes necessários à formação do professor em Pedagogia. Indo de encontro com seus argumentos acerca dos saberes a serem ensinados nos anos iniciais, Sandra aponta para algumas indagações, como se vê abaixo:

Para pensar nisso [ao entendimento do ensino de história nos anos iniciais na relação com o desenvolvimento das noções do conhecimento histórico] a gente tem que refletir sobre quais conhecimentos seriam necessários para esses professores dos anos iniciais dar conta desse trabalho. Então, essa pergunta você não tem respondida na literatura sobre ensino de história. Quais conhecimentos são necessários para o professor dar aula para criança nos anos iniciais, aulas de história? Vamos ampliar um pouco isso – que é outra coisa que eu aprendi enquanto uma pessoa que se dedica a pensar nos anos iniciais. Eu não posso pensar só história. Eu tenho que

aprender a pensar tudo. Então, quais os conhecimentos necessários para esse professor para que ele possa inserir essa criança no mundo do conhecimento científico? Porque depois, quando a gente vai falar lá na frente, é o tal do conhecimento científico. Eu vou caminhando horizontalmente com todas essas áreas do conhecimento que são fundamentais para que a criança conceba como que esse pensamento científico vai sendo importante para a humanidade. Essa é uma pergunta que precisa ser respondida rapidamente.

Ainda que não respondida “na literatura sobre ensino de história”, a pergunta posta – “Quais conhecimentos são necessários para o professor dar aula para criança nos anos iniciais, aulas de história?” – é seguida por apontamentos que nos dão pistas de suas concepções acerca dos saberes necessários à formação do professor em pedagogia. Aqui também, o apontamento quanto aos saberes necessários passa ao largo do domínio do “código disciplinar” e inscreve-se em um argumento pautado na defesa de uma relação com o saber mais ampla, ancorada no desenvolvimento de um pensamento geral, que, articulado com as diversas “áreas do conhecimento”, permita “inserir essa criança no mundo do conhecimento científico”.

À crítica acadêmica quanto à ausência de uma reflexão acerca dos saberes necessários ao professor dos anos iniciais pela literatura do campo do ensino de história, se agrega outro tipo de crítica, que se direciona às perspectivas de formação de professores dominantes neste mesmo campo de produção de saber, onde o domínio do saber histórico se colocaria como saber necessário ao futuro professor em pedagogia.

Esse próprio discurso nosso enquanto historiadores de tentar fazer com que o professor dos anos iniciais entenda que existe uma história “x”, “y” ou “z” para ser ensinada para criança, faz com que toda essa potencialidade que é interdisciplinar, que é muito potente nos anos iniciais por ser um único professor, ela acaba gerando no professor uma ansiedade tão grande de corresponder a essa expectativa que ele se formata para dar aula de história. Ele se formata achando que vai corresponder a essas expectativas, quando na verdade a riqueza do trabalho ali vem nessas questões muito mais abertas, nessas coisas que vão aparecendo, que estão atravessando e é onde, na verdade, a criança vai aprendendo no final das contas é o que vai ficando.

Novamente, Sandra faz a crítica ao lugar atribuído ao saber histórico *stricto sensu* no universo dos anos iniciais e se coloca na defesa da especificidade do saber neste universo de ensino. Suas críticas se direcionam a uma perspectiva analítica dominante na literatura do campo do ensino de história que centra seu foco

sobre os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, secundarizando os anos iniciais. Trata-se de uma crítica já pontuada e evocada por Ernesta em sua produção de finais da década de 1980 e que aqui se ressignifica e se reposiciona na sua reflexão sobre a formação de professores hoje. É possível perceber que, resguardados os devidos contextos, há uma linha de continuidade entre os argumentos de Ernesta e Sandra, quanto à percepção da ausência de uma reflexão mais sistemática sobre o ensino de história para a criança no interior do campo, que considere a sua especificidade.

Da crítica às perspectivas de formação dominantes em torno dos saberes necessários à formação do professor pedagogo, Sandra parte para o argumento em defesa da natureza do saber necessário à formação do professor dos anos iniciais, que se pauta pela valorização de aspectos relacionados à dimensão socializadora:

Duas questões para mim hoje são fundamentais nessa questão disciplinar que você tocou da história. Eu já não acho que a gente dá conta de formar esse super pedagogo para trabalhar com os anos iniciais e aí a gente tem que decidir: alguma coisa será prejudicada. Eu concordo com você: um pedagogo ele tem aliado sim a sua formação em torno de conhecimentos específicos de todas as áreas do conhecimento: português, matemática, ciências. Por outro lado, você tem potencializado em uma boa formação do pedagogo – eu não estou falando em uma má formação – processos socializadores aguçados. O pedagogo, o professor dos anos iniciais, ele é professor da turma, ele se responsabiliza pela turma, ele faz o processo de socialização trabalhando junto com o processo de construção do conhecimento. Isso já não acontece mais quando a turma é fragmentada.

A posição de Sandra nos remete à dimensão da “presença”, já evocada em sua narrativa, ao trazer em cena seu olhar sobre os saberes dos professores dos anos iniciais. É no reconhecimento da presença – “o professor é responsável por uma turma” e “se responsabiliza pelo processo de socialização” – que Sandra aponta os saberes necessários à formação do professor dos anos iniciais. Estes se relacionariam ao estímulo e à potencialização dos processos socializadores, articulando-os ao processo de “construção do conhecimento”.

A perspectiva da “presença” se coloca na narrativa de Sandra como imagem constituída no decurso de suas experiências vividas nas práticas de pesquisa e de ensino no campo da formação de professores. Foi no terreno da investigação que Sandra teria ressignificado seus próprios saberes acerca da natureza do saber histórico na prática do professor dos anos iniciais, como se verifica em seu relato

sobre a experiência de pesquisa desenvolvida com o Projeto “Hisped” e em sua prática docente:

Eu fiz uma pesquisa de doutorado olhando para o momento em que o professor falava que ele ia ensinar história. Muitas outras pesquisas aconteceram com esse mesmo olhar: o pesquisador vai para a escola, “vou assistir suas aulas para criança dos anos iniciais”. Então, o professor marca lá quando ele dá história e o pesquisador vai e é aquele caos, aquela história que eu não vou me alongar aqui que você conhece como é. Mas, como eu trabalho com estágio e estou na escola direto, eu fui começando a estar na sala de aula quando o professor não estava trabalhando história, porque como professora da Pedagogia eu não dou estágio só na História. Eu dou estágio em tudo quanto é área. O projeto HISPED me fez olhar para além da história. Então, eu ia lá conversar com o professor, eu não ia conversar sobre história, ou melhor, eu não perguntava sobre história, eu perguntava sobre um monte de outras coisas. Eu comecei a observar que quando o professor trabalhava português, com as crônicas, com as coisas que tinham no livro de português ou quando ele trabalhava matemática, com a questão dos problemas, ele dava algumas explicações históricas.

A experiência na formação de professores – através da prática de estágio – e na pesquisa – através do Projeto “Hisped” – teria pavimentado um novo campo de olhar, que se coloca para além do escopo analítico da matéria escolar História. É no diálogo e no olhar com outras dimensões de saber que atravessam a escola, que Sandra passa a localizar a “presença” da “explicação histórica” na prática de ensino do professor dos anos iniciais. Na continuidade de sua narrativa, Sandra significa o que compreende por “explicação histórica”:

O que eu estou chamando de históricas? Todo o conhecimento que tem um diálogo com o tempo, ele pode ser entendido como conhecimento histórico. Ele pode não ser uma produção histórica, mas ele é um conhecimento histórico. Então, quando o professor puxava lá “de não sei quando, quando o salário mínimo era tanto” e ele começa a contar uma narrativa, eu falei: “É aqui que eu tenho que olhar”. Eu não tenho que olhar para o professor quando ele ensina história, porque aí ele aquilo que ele acha da história da escola, aquilo que ele aprendeu de uma certa forma da academia e ele tenta fazer daquele jeito na melhor das intenções muitas vezes. Eu tenho que olhar para esses momentos que o professor não está trabalhando história para eu poder entender como é que ele constrói essas narrativas históricas e eu comecei a me dedicar a isso. Comecei a captar esses momentos e depois eu ia perguntando para os professores: “Quando você contou aquilo, de onde você tirou esse conhecimento? Onde você aprendeu?”, “Não, isso eu nem aprendi. Isso eu sei”. Eu falei: “Não, mas isso é importante.”. Eu quero tentar pôr isso. Eu quero muito escrever, mas eu ainda não tenho sedimentado, a poeira não baixou.

Mais uma vez, Sandra demarca a “explicação histórica” na pontuação da diferença em relação à produção histórica. Compreendida como “conhecimento

histórico”, a “explicação histórica” do professor se ancoraria em estruturas de construção de saber mais amplas, nas quais a dimensão da temporalidade e da narrativa a caracterizaria. A “descoberta” da “explicação histórica” como eixo estruturante nas práticas de ensino dos professores dos anos iniciais coloca-se para Sandra como terreno novo e aberto – “eu quero muito escrever, mas eu ainda não tenho sedimentado, a poeira não baixou”. É neste mesmo terreno que Sandra localiza as chaves compreensivas para perscrutar a relação do professor com o saber histórico, como podemos observar em sua fala: “Eu tenho que olhar para esses momentos que o professor não está trabalhando história para eu poder entender como é que ele constrói essas narrativas históricas”.

As experiências vividas na docência e na pesquisa vão se desdobrando e pavimentando os caminhos trilhados pela narradora. É a partir delas que Sandra vai construindo suas apostas, que se concretizam em suas práticas formativas no ensino e na pesquisa. De suas apostas, Sandra sublinha a relação com a construção de narrativas históricas, como podemos observar no trecho abaixo:

Então, é isso que eu tenho me dedicado agora e pensando um pouco: como é que a gente pode dialogar com tudo isso para tentar compreender a especificidade do pedagogo trabalhando com a história? Então, esses meus últimos movimentos, são movimentos que eu tenho trabalho com pedagogos – são orientando pedagogos. São experiências muito significativas. Eu oriento um historiador também, mas eu tenho um grupo de pedagogos que estão se debruçando para construir narrativas históricas para ensinar sobre essas histórias para criança. É muito interessante esse processo de construção do conhecimento desses pedagogos, porque, primeiro eles têm que ter recorte de temas.

Como se vê no trecho acima, Sandra traz em cena a potencialidade da “construção do conhecimento” do “pedagogo”, realçando a produção de narrativas históricas para serem ensinadas às crianças. A produção de narrativas históricas se coloca como caminho formativo na pesquisa – em suas orientações – e em suas práticas de ensino na formação inicial. No que tange à relação com a pesquisa, a produção de narrativas históricas tem sido construída nos elos com a cidade, espaço físico e formativo privilegiado por Sandra na construção de saberes.

De suas ações de pesquisa relacionadas à produção de narrativas da cidade, podemos localizar suas atuações desenvolvidas no âmbito do projeto interinstitucional, “Peabiru: um caminho, muitas trilhas”. O artigo intitulado, “As lentes captam o que o coração sente: investigando e aprendendo sobre o patrimônio

histórico na cidade de Londrina” (OLIVEIRA, GUEDES, 2014), expressa essa relação. Publicado a partir da experiência de pesquisa desenvolvida neste projeto interinstitucional, tal artigo traz em cena a experiência de pesquisa dedicada ao estudo de um dos espaços da cidade de Londrina – o Calçadão de Londrina. Tal pesquisa esteve voltada à produção de narrativas daquele espaço a partir da mobilização de fontes, dentre as quais figuraram as narrativas de memória.

Além dos projetos de pesquisa, a produção de narrativas da cidade tem se configurado como objeto de investigação das pesquisas de pós-graduação desenvolvidas sob a orientação de Sandra. Dentre elas, a narradora destaca a pesquisa de Rafael Nascimento²¹⁸, dedicada à construção da narrativa de Tamarana, distrito de Londrina, que se faz em diálogo com professores pedagogos.

Ao trazer em cena a potencialidade da produção narrativa na pesquisa e na formação de professores, Sandra se remete à cidade como espaço formativo privilegiado. Sobre esse aspecto, Sandra aponta que:

Eu viajo com os alunos. Isso tem uma importância absurda na formação do professor. Eu saio de dentro da Universidade, a gente vai para outra cidade, pegando o princípio do Calvino: “Vamos conhecer outros lugares, para poder entender o nosso”. A ideia do viajante também: “Vamos andar para poder entender o nosso lugar”. Então, eu saio com os professores e vou trabalhando com eles o que esse deslocar do seu lugar é importante para alguém que vai ensinar sobre a cidade. Como eu tenho que fazer recortes, eu foco muito a formação do professor nessa ideia do ensinar sobre a cidade. (...) Eu trabalho com esses projetos – eu sempre escolho um ou outro projeto – e eu organizo o curso em torno daquele projeto, em torno da coleta de fontes, em torno do que a gente quer, que concepção a gente quer construir a respeito disso, como a gente vai pesquisar, por quais caminhos nós vamos seguir. Todo o curso gera uma caixa temática de determinados lugares. Por exemplo, nós temos uma caixa temática que é de um patrimônio lá de Londrina que chama Heimtal. Então, os alunos fazem a pesquisa, levantam as fontes. Eles discutem o que a gente pode trabalhar primeiro para eles para a gente aprender sobre o lugar e depois a gente transforma isso em grandes atividades para as crianças: como a gente vai poder fazer, o que é importante trabalhar com isso, o que não é importante. Assim a gente cria as caixas temáticas. Então, lá em Londrina hoje a gente tem várias caixas temáticas.

Como se vê, a cidade é significada por Sandra como espaço formativo, que permitiria ao professor o deslocamento de seus saberes. A cidade torna-se, sobretudo, espaço de ensino a partir da mediação de uma atuação formativa detida ao exercício da pesquisa – levantamento de fontes e produção de narrativas – e

²¹⁸ Dissertação de Mestrado intitulada, *Entre o sim e o não: história da emancipação política de Tamarana e seu ensino na escola*, de autoria de Rafael Nascimento da Silva. A pesquisa ainda não se encontra disponível para consulta pública.

destinada à elaboração de materiais para o ensino à criança. Além de se constituir enquanto espaço de produção de conhecimento para o ensino de história nos anos iniciais, a rua é também significada como espaço formativo, que permite produzir saberes para além do saber disciplinar.

É nessa perspectiva que eu tenho trabalhado hoje em dia. Alguma coisa a gente já consegue mais. Por exemplo, algumas escolas lá em Londrina, escolas municipais, que têm se envolvido muito nesses projetos interdisciplinares, só que aí eu estou falando do professor dos anos iniciais. Eu consigo muito mais um trabalho interdisciplinar com ele do que necessariamente com o 6º ano em diante. Onde eu estou conseguindo isso? No movimento que é fora da escola, quando a gente encontra os professores no movimento, que são movimentos sociais, alternativos: quando um grupo se encontra por outras coisas. “Vamos fazer isso juntos?”, “Vamos. Vamos pensar.”. Então, essa integração vem por outras vias fora da escola, talvez seja um caminho. Talvez a gente tenha uma estrutura escolar tão rígida, tão difícil de ser quebrada que talvez por fora a gente consiga fazer alguma coisa, porque assim fica seguro.

Espaço formativo para a pesquisa e a formação de professores, a cidade também é localizada por Sandra como princípio que nortearia seu trabalho e sua relação com o saber. Sobre isso, Sandra afirma que:

Eu gosto da Universidade, porque ela me privilegia fazer pesquisa. Mas, eu não consigo conceber o trabalho fora da rua, fora da escola. Isso é um perfil meu e mais uma coisa: eu tenho um comprometimento social nos movimentos de atuação. Então, não é só ir lá e coletar o material e pensar só. Não. Eu estou na linha de frente, que vai sentar com o prefeito, que vai “em não sei onde”, que precisa ir. Então, isso também toma um certo tempo.

Para Sandra, estar na rua e “na linha de frente” é opção, “perfil” profissional, caminho construído que demarca a constituição de sua identidade de pesquisadora, como podemos depreender se sua narrativa:

Uma das coisas que eu vejo hoje no meu trabalho e que para mim tem sido uma coisa muito complicada é que o tipo de pesquisador que eu me transformei, ou seja, eu sou uma pesquisadora que trabalho no campo. Eu preciso do campo. Eu não consigo trabalhar a partir de dados coletados por outros. Eu estou sempre em campo. A gente acaba afetando muito a reta final do trabalho científico, que é a produção de material.

Como podemos observar, estar na rua é princípio epistemológico e político que norteia a sua identidade de pesquisadora e que a coloca na tensão com outras imagens de pesquisadora instituídas nos domínios da produção do saber

acadêmico. Neste sentido, ser pesquisadora da “ação” é busca de negociação, é lugar de tensão que marca o seu olhar sobre sua identidade de “pesquisadora do campo do ensino de história, mais voltada para a criança”.

Ser pesquisadora “que trabalha no campo” e que se coloca “na linha de frente” é também identidade que se confunde com sua história de vida e com a imagem de educação e de docência que projeta para si. Na confluência entre os imperativos da vida e de seu ofício, Sandra significa os sentidos que atravessariam o seu modo de ser professora e pesquisadora. Apesar de extenso, o trecho de sua narrativa é elucidativo da significação que Sandra atribui à sua identidade profissional:

Eu sou uma resistente e isso tem a ver com a minha história de vida. Eu precisei aprender a sobreviver e acreditar que a vida pode ser diferente. (...) Então, isso não é nem acadêmico. Isso é da vida. Eu não posso, eu não tenho condições de ter um pensamento pessimista. Eu não suportaria. Eu não teria condição de vida se eu não pensasse de forma mais otimista. Eu não sobreviveria se eu não tivesse uma perspectiva dessa questão de projetar absurdamente o futuro no meu horizonte. (...) Eu me interessava muito por essas coisas, por essas coisas que resistem, por esses professores que apesar dos pesares vão lá e fazem, por essas crianças que apesar dos pesares vão lá e conseguem. Eu me interessava muito por isso. Mas, eu acho que eu me interessava muito mais para eu poder sobreviver em meio a tudo isso. Eu não venho de uma formação que a Universidade foi algo almejado. Não. Eu vim do ensino noturno. Eu terminei o meu segundo grau no supletivo. Então, eu entrei na Universidade do jeito que deu e foi possível. Dentro das minhas limitações eu tive muita dificuldade para conseguir aprender e tenho uma dificuldade até hoje com línguas. Então, é tudo muito relacionado a essa história de vida, que eu não acho uma história triste. Eu acho uma história com desafios. Mas, isso fez uma marca na minha produção. Essa questão da perspectiva do futuro vem muito com a questão da responsabilidade pelo novo, que traz a Hannah Arendt. Nós não temos espaço para não acreditar, porque se a gente não acredita, por mais que você não acredite, você não tem o direito de fazer com que os mais novos do que você eles percam a esperança, porque senão o que vai ser desse mundo? A Hannah Arendt traz isso muito claramente em um dos textos dela – que eu já nem sei em que livro está. É preciso se responsabilizar coletivamente por esse mundo e a responsabilidade coletiva por esse mundo passa em a gente prever o futuro. Eu sempre começo as minhas aulas na graduação assim: “Vocês precisam ser melhores do que eu”, e eu acredito do fundo do meu coração que as pessoas precisam ser melhores mesmo. Eu trabalho com os meus alunos e com os meus orientandos na perspectiva de que eles me superem. Por que? Porque eles vão ser o novo em relação a mim. Tem um samba-enredo que fala que ao aparecer a criatura, desaparece o criador, e o educador é muito isso mesmo. O educador tem que ter esse princípio de que ele precisa que aquela próxima geração seja muito melhor que ele. Eu não sei onde eu ouvi essa frase. Esse tempo eu dei risada, porque é muito isso mesmo, você olhar para o seu filho e falar: “Quero que você seja igual a mim”. Coitado dele. Ele tem que ser melhor do que eu. Então, essa marca ela se relaciona com a minha luta pela vida, mas ela se liga também a essa responsabilidade coletiva pelo mundo. A partir do momento que você escolheu ter filhos ou que você escolheu se dedicar à educação, esqueça

essa questão de projetar o caos para amanhã, porque você pode até acreditar que realmente vai ser o caos – eu ando muito assustada com tudo isso – mas lá com os meus pequenos, lá com os meus professores eu tenho que plantar esperança. Não esperança ingênua, tola, de não ver os problemas, mas uma perspectiva de que, apesar dos problemas, a gente pode construir alternativas. É nessa perspectiva que eu trabalho e não conseguiria trabalhar em outra. Respeito outro tipo de luta, a luta da resistência, mas eu não consigo. Esse tipo de trabalho que eu faço recebe muitas críticas, por exemplo, a ocupação: “Vocês vão fazer?”. Mas, o poder público é quem tem que fazer? É verdade, porque a partir do momento que você vai assumindo esses afazeres o poder público se omite e nós pagamos imposto. Mas, a mim não cabe. Eu não consigo esperar. Então, eu admiro a luta de quem vai para o enfrentamento, para a resistência e para quem não vai. Mas, eu não consigo não fazer, então eu tenho que respeitar meu ritmo, porque eu preciso estar na ação, senão eu não dou conta. É isso.

4.4 Tecendo fios entre sujeitos e saberes

Ao longo deste capítulo, buscamos trazer em cena as trajetórias profissionais evocadas por Selva, Ernesta e Sandra a partir do privilegiamento das singularidades de suas vozes, conferidas no contexto da tecitura de suas narrativas. Nesta seção, buscamos tecer algumas considerações sintéticas, com vistas a buscar estabelecer algumas relações entre os aspectos significados pelas narradoras, ressaltando, sobretudo *as dimensões de saber que os atravessam*. Mobilizamos aqui a palavra “relação” no sentido de trazer em cena não apenas os aspectos que identifiquem ou universalizem seus saberes, como, também, aqueles aspectos que as singularizam, na medida em que compreendemos a produção de saberes no seio de uma comunidade disciplinar na relação entre aproximação e diferença.

Ao localizar as narrativas de Selva, Ernesta e Sandra, é possível observar os aspectos que as universalizam e que as singularizam na evocação de suas trajetórias profissionais. As narradoras se encontram não apenas fisicamente, nos contextos em que compartilham experiências formativas – como Selva e Ernesta no contexto de realização do I ENPEH e na experiência formativa no Pós-Doutorado de Selva; assim como Ernesta e Sandra, em suas aproximações a partir do contexto de desenvolvimento da pesquisa de Doutorado de Sandra –, como se encontram pelas afinidades de seus saberes produzidos e significados ao longo das narrativas de suas trajetórias.

Ainda que tecidos, em grande medida, em contextos profissionais particulares, seus saberes se encontram pela afinidade teórica, que se marcam pelas suas inserções numa comunidade de experiência que as vinculam

discursivamente – o campo do ensino de história –, bem como pelo compartilhamento de matrizes de pensamento tecidas no interior desse próprio campo de saber. Seus saberes se encontram, ainda, pelos lugares enunciativos que se localizam no interior dessa mesma comunidade de experiência, qual seja, a partir de seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história, cujas agendas se constróem na relação com o universo dos anos iniciais.

Por outro lado, Selva, Ernesta e Sandra também se singularizam, seja a partir das suas trajetórias pessoais, seja a partir de suas trajetórias profissionais, que se vinculam a espaços-tempos distintos: a Unicamp, a UFU e a UEL. As narradoras se singularizam, ainda, pelos contextos temporais em que seus saberes são produzidos, o que irá demarcar contornos específicos às suas agendas.

Como buscamos explorar ao longo do capítulo, ao evocarem suas trajetórias, Selva, Ernesta e Sandra trazem em cena os saberes produzidos ao longo de suas trajetórias profissionais, assim como apontam saberes necessários para o ensino de história nos anos iniciais. Nessa dinâmica de rememoração e de evocação de saberes, vinculadas aos acontecimentos vividos, as narradoras não apenas enumeram estes acontecimentos do passado, mas, ao narrarem, atribuem sentidos e, sobretudo, *produzem saberes* a partir do seu presente vivido.

EM BUSCA DE NOVOS CENÁRIOS...

Tantos cenários, tantos saberes evocados, tantos saberes apropriados, tantos saberes aprendidos, tantos saberes produzidos e uma necessidade posta: dar ponto final. Como dar ponto final a uma pesquisa que tem na palavra do outro o seu horizonte e o seu caminho de interlocução privilegiado? Se difícil foi me apropriar da palavra do outro, mais difícil ainda foi silenciar a sua palavra e dar a ela um ponto final.

Dar ponto final é como desligar o gravador. É apertar *stop*, e encerrar formalmente o diálogo. É atitude necessária, mas também arriscada. Apertar *stop* é pausar o tempo do diálogo e permanecer com a sensação de que algo faltou, de que algo mais poderia ser dito ou mais bem explorado. Assim também é a sensação de dar ponto final: tantas outras possibilidades de apropriação da palavra do outro ficaram, tantos possíveis caminhos deixaram de ser perseguidos. Tantas reticências....

Mas se desligar o gravador é atitude arriscada de encerramento da fala do outro, é também atitude de abertura. Pois, qual pesquisador nunca viveu a experiência de, ao desligar o gravador, se ver diante da emergência da palavra do outro, que, livre dos rígidos controles formais da pesquisa, explode e emerge em sua potência?

Assim, também, me vejo no movimento de dar ponto final, apostando que, ao fazê-lo, outras palavras possam emergir em sua potência. Essa palavra do outro, de novos leitores é a tarefa que se propõe uma pesquisa. Nesse sentido, busco encerrar essas breves palavras não com um ponto final, mas com ponto de reticências, que se coloca na expectativa de novos cenários de interlocuções e de novos cenários de significações...

Neste momento, buscaremos, nas reticências das palavras de Selva, Ernesta e Sandra, tecidas no fluxo incessante da rememoração, salientar aspectos que elucidam as dinâmicas envolvidas na produção de saberes históricos para os anos iniciais no campo do ensino de história.

O primeiro aspecto central que procuramos enfatizar diz respeito à inter-relação entre elementos *comuns* e *singulares* que marcam as trajetórias profissionais de Selva, Ernesta e Sandra, a partir daquilo que suas produções acadêmicas e suas narrativas enunciam. Procuramos explorar a ideia segundo a

qual é por meio da análise desta inter-relação, ora privilegiando aspectos que as aproximam, ora aspectos que as singularizam, que podemos lançar um olhar mais alargado sobre a produção dos saberes históricos para os anos iniciais.

Ao localizar as suas produções acadêmicas e suas narrativas, é possível observar os aspectos que as aproximam e que as singularizam. Selva, Ernesta e Sandra aproximam-se pelos contextos discursivos a partir dos quais suas narrativas se inscrevem. O terreno do presente é espaço-tempo a partir do qual significam suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Mais precisamente, foi a partir de um contexto narrativo provocado – centrado em suas trajetórias profissionais – que Selva, Ernesta e Sandra se colocaram diante do exercício reflexivo, direcionado à rememoração de suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Neste sentido, a compreensão quanto aos saberes produzidos pelas narradoras se pautou, em grande medida, pelos horizontes que os fios da rememoração narrativa, relacionada às suas vidas profissionais e tecida no presente, nos possibilitou apreender.

É possível localizar as aproximações e singularidades entre as narradoras a partir dos lugares enunciativos que ocupam no contexto narrativo. Nesse sentido, é a partir de seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e de pesquisadoras do campo do ensino de história, que Selva, Ernesta e Sandra significam suas relações com o saber e suas identidades profissionais. A partir desses lugares profissionais, movem-se em direção ao passado, ao presente e ao futuro, localizando saberes aprendidos, saberes ensinados e saberes a ensinar. Nessa dinâmica, buscam elos explicativos – ainda que não necessariamente lineares – para seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do ensino de história.

Contudo, se é possível localizar tais aproximações, é possível dizer que esse mesmo terreno discursivo e enunciativo a partir do qual as narradoras inscrevem suas falas, é singularizado pelas fases de vida profissionais vividas por elas. Tais singularidades se expressam em construções narrativas muito particulares, onde presente e passado, e presente e futuro assumem diferentes sentidos e lugares em suas narrativas. Tais singularidades são visíveis nas narrativas de Ernesta, que se demarcam por uma forte relação com o passado, o qual é significado como espaço-tempo onde seus saberes se localizam em sua potência. O contexto vivido de encerramento de um ciclo de vida profissional dá o tom a uma narrativa demarcada

por um presente detido e um futuro quase inexistente. Na narrativa de Selva, o passado também se projeta como espaço de experiência largo, “lugar” onde localiza sua relação com os saberes. Outrossim, o presente e o futuro localizam-se como terrenos de produção de saber, ainda que assumam conotações menos intensas. Se o passado é terreno de busca, de descoberta e de luta, o presente e o futuro são localizados como terrenos de manutenção dos saberes adquiridos e conquistados no passado. Também na narrativa de Sandra, é possível perceber o lugar do passado, o qual se projeta como espaço a partir do qual localiza suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. O presente, por sua vez, coloca-se como espaço privilegiado, terreno onde seus saberes se localizam em sua plenitude. Na tecitura de sua narrativa, o futuro projeta-se, assim como para Selva, como horizonte a partir do qual novos saberes são vislumbrados.

A partir das singularidades conferidas às suas relações com o tempo, as narradoras vão elaborando uma construção discursiva de uma trajetória profissional, sobretudo, de uma trajetória recortada a partir de suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Nesta construção narrativa, Selva, Ernesta e Sandra elegem episódios e acontecimentos e os mobilizam enquanto eixos explicativos que dão sentido às suas relações com o ensino de história e com os anos iniciais. Nessa dinâmica, é possível observar aproximações entre as narradoras, sobretudo no que tange à eleição da *escola* e da *universidade* como terrenos a partir dos quais suas relações com o saber se localizam.

A escola é significada, sobretudo, como espaço-tempo onde seus vínculos originários com o ensino de história e com os anos iniciais se localizam. Tais vínculos se constroem, em grande medida, não apenas a partir da experiência no magistério nos anos iniciais, como também através da experiência como coordenadoras pedagógicas. A escola é, sobretudo, lugar formador, espaço-tempo de saberes aprendidos e de saberes ensinados, constituídos a partir de suas atuações docentes. Nessa direção, o *saber da experiência pedagógica* é significado por Selva, Ernesta e Sandra como fonte e referência explicativa para suas relações com o saber histórico escolar para os anos iniciais. Tal experiência não apenas explica os contornos dos saberes a ensinar por elas produzidos, como também dão sentido às suas identidades profissionais de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras em ensino de história, que se dedicam à produção de saberes vinculados aos anos iniciais. Nessas articulações, o saber da experiência

pedagógica passa a ser significado como saber que as legitimaria na relação com a história ensinada para os anos iniciais.

Nas articulações entre os saberes da experiência pedagógica constituída na escola, podemos observar os atravessamentos dos saberes da formação pré-profissional e acadêmica, os quais dão contornos particulares às suas relações com o saber. Mais, particularmente, nas narrativas de Selva, Ernesta e Sandra, a experiência profissional constituída na formação de professores é evocada como espaço-tempo a partir do qual as narradoras localizam a afirmação e a resignificação de seus vínculos com os universos da docência e da pesquisa em ensino de história na relação com os anos iniciais. É ali, na condição de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história, que as narradoras trazem em cena suas relações com a produção de saberes a ensinar.

Ainda que tecidos, em grande medida, em contextos profissionais particulares, seus saberes se encontram pela afinidade teórica, que se marca pelas suas inscrições numa comunidade de experiência que as vinculam discursivamente – o campo do ensino de história –, bem como pelo compartilhamento de matrizes de pensamento tecidas no interior desse próprio campo de saber, que se estabelecem, em grande medida, a partir dos elos formativos e das parcerias profissionais constituídas. Seus saberes se encontram, ainda, pelos lugares enunciativos que se localizam no interior dessa mesma comunidade de experiência, qual seja, a partir de seus lugares de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história, cujas agendas se constroem na relação com o universo dos anos iniciais. Estar neste lugar as coloca em uma posição de disputa e de busca de afirmação e de legitimação dos saberes nos anos iniciais.

Ao explorarmos as inter-relações entre aspectos comuns e singulares que atravessam as trajetórias de Ernesta, Selva e Sandra, procuramos sustentar a ideia de que, ao rememorem os saberes ensinados e os saberes a ensinar, produzidos no contexto da formação de professores, estas pesquisadoras também apontam saberes necessários para os anos iniciais. Nessa perspectiva, buscamos compreender o terreno da narrativa não como mera enumeração de acontecimentos passados e de saberes localizados no tempo, mas como *espaço-tempo de significação e de produção de saberes*. Trata-se, portanto, de uma ação configurada no presente que, a partir da evocação e significação de suas trajetórias profissionais singulares, resulta na produção de novos saberes.

Nessa direção, ao privilegiarmos o olhar sobre as narrativas de Selva, Ernesta e Sandra, procuramos investigar de que maneira estas pesquisadoras conferiam sentidos aos acontecimentos de suas vidas, atribuindo novos significados aos acontecimentos do passado, do presente e do futuro, fazendo deles uma experiência própria e singular. Ao articularem “espaço tempo-individual” e “espaço-tempo social” em suas narrativas, Selva, Ernesta e Sandra realizaram “escrituras de vida”, nos termos de Christine Delory, que abriram novas possibilidades, como procuramos explorar nesta Tese, para uma compreensão mais complexa da produção de saberes históricos para os anos iniciais no campo do ensino de história.

Por fim, destacamos que suas palavras, inscritas em suas produções acadêmicas e em suas narrativas, reafirmam que, longe de um “lugar ausente”, o ensino de história para os anos iniciais é *lugar de presença* significado a partir de seus lugares enunciativos de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história. É lugar cuja presença se fez a partir de um contexto interativo provocado, que buscou explorar suas trajetórias profissionais na relação com estes saberes. É, ainda, lugar de presença significado a partir das singularidades que atravessam as fases de suas vidas profissionais. Tais singularidades se expressam em construções narrativas muito particulares, onde presente e passado, e presente e futuro assumem diferentes sentidos e lugares em suas narrativas.

O ensino de história nos anos iniciais é também lugar de presença em suas trajetórias profissionais. É saber que se origina nos entrelaçamentos entre as circunstâncias da vida e os projetos almejados. É saber que se origina dos saberes de suas formações acadêmicas e pré-profissionais e, sobretudo, de suas experiências pedagógicas constituídas na escola. É lugar de presença localizado entre saberes aprendidos e ensinados em suas práticas profissionais como professoras dos anos iniciais. É saber que se origina de outros saberes disciplinares e que, a partir deles, se ressignifica. É, portanto, saber que se origina de trajetórias profissionais demarcadas pela disputa em torno de sua legitimidade e de seu lugar de presença no currículo escolar dos anos iniciais e no conjunto dos saberes escolares. É saber que emerge das disputas pelo apagamento e ressignificação de outros saberes. É saber que se origina nos entrelaçamentos com os diferentes espaços-tempos de suas formações acadêmicas e de suas atuações profissionais. É saber que atravessa suas trajetórias profissionais e que, por isso, explica e legitima

os seus lugares enunciativos de professoras formadoras em pedagogia e pesquisadoras do campo do ensino de história.

O ensino de história para os anos iniciais é lugar de presença, ressignificado e afirmado em suas trajetórias profissionais na docência no campo da formação em pedagogia e no campo da pesquisa em ensino de história. É, portanto, lugar de presença em suas práticas de formação e de pesquisa, lugares a partir dos quais se conformam como saberes a ensinar. É saber a ensinar, cujos contornos se atrelam às singularidades dos vínculos pessoais, institucionais e das agendas de pesquisa que as narradoras constituem. É, sobretudo, lugar de presença múltipla, atrelada às diferentes interfaces que estabelecem com tradições de pensamento e com diferentes fluxos de saberes disciplinares e pedagógicos. O ensino de história para os anos iniciais é lugar de presença no campo do ensino de história, inscrevendo-se num vocabulário comum, compartilhado por uma comunidade de agentes. O ensino de história para os anos iniciais é lugar de presença, que se faz a partir de lutas, de processos de afirmação e de busca de legitimidade entre os pares de uma mesma comunidade disciplinar. É saber que busca se fazer presente diante de processos de exclusão e de marginalização frente a outros saberes, a outros imperativos curriculares, epistemológicos e políticos no campo e fora dele.

É lugar de presença, que se faz em meio às lutas erigidas no terreno da vida e da profissão; lugar de presença que se faz em meio a processos de afirmação, de legitimação, de exclusão e de ressignificação. É lugar de construção que se atrela às suas próprias construções identitárias ou, dito de outra forma, às “maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). É lugar de presença, registrado na literatura do campo do ensino de história. Lugar este que, ao ser capturado pelo terreno da rememoração, assume outros sentidos e outros significados. De saber acabado, registrado e inerte nos livros, artigos e anais, assume, no terreno narrativo, o estatuto de saberes múltiplos e abertos, produzidos e ressignificados na pluralidade das relações que atravessam a vida. São humanas oficinas...

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Temporalidade e Didática da História. In: III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1999, Campinas. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, 1999, v.1, p.31-36.

AEBLI, Hans. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p.5-25, jun. 1987.

ALVARENGA, Leide Divina. *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História: um balanço historiográfico*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. *Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries do ensino fundamental*. 2008. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2008.

ALVIM, Yara Cristina. *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. 2010. 150f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2010.

ANDRADE, Luciane Sá de. *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Pró-Formação*. 2009. 246f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice Bárbara et al (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p.61-72.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; SIMAN, Lana Mara. Jogos digitais podem ensinar? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b. p.267-292

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico nos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação História*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARTON, Keith. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001. p.55-68.

_____. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino de História para a cidadania. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação em Psicologia, 2004.

BASSANEZI, Maria Sílvia Beozzo. Uma experiência de integração: escola de 1º e 2º graus – universidade. *Cadernos CEDES: A prática de ensino de história*, Campinas, n. 10, p. 7-10, 1985.

BECCHET, Jandira M. *Estudo cognitivo do mapa*. Rio Claro, 1982.

BENTO, Adriana de Freitas. *As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do Município de João Pinheiro*. 2009. 145f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2009.

BENTO, Laércio. *A Representação do Tempo Histórico de Alunos do Ensino Médio: um Olhar*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.

BEZERRA et al. Proposta curricular de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries para o estado do Acre. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988, p.369-376.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, Civilização e Trabalho: Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese. (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011a.

____. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BLANCH, Joan Pagès; FERNÁNDEZ, Antoni M. Santisteban. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b, p.197-240.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese. (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BOCLIN, Beatriz. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. 2009, 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena et al. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Tomo 1. Natal: UFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.27-69.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 59-76, Abril/2001.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica de campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL, FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries*. Brasil: FAE, 1994.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice et al. *Ensino de história: revisão urgente*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2005.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. *Mundos Entrecruzados. Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no médio Araguaia - MT (1987-1990)*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CAMARGO Dulce Maria Pompêo de, ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988.

CAMARGO, Simone Cristina Camargo. *Alfabetização para a Leitura do Mundo: Trabalhando com o Imaginário*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. *Estudos Avançados*, v.8, n.22, São Paulo, p.349-358, Set./Dez. 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Domínios da História: ensaios de teoria e de metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario; VOSS, J.F. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

CARVALHO, Regina Maria Lopes. Tempo e psicanálise. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CERRI, Luis Fernando. *Non Ducor, Duco: a Ideologia da Paulistanidade e a Escola*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. 11(5), p.173-191, 1991.

CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MESQUITA, Ilka Miglio de; TUMA; Magda. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). *Digressões sobre o ensino de história: memória, História Local e Razão Histórica*. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007. p.103-145.

COELHO, Maria da Luz. *Na roda da História, sujeitos, memórias e saberes: professores de História em São João Del Rei, um estudo de caso*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2007.

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educacion*. Editorial Laertes, 1995. p.11-72.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

_____. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia, 2004. p.55-76.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1981.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; PINO, Ivani Rodrigues (Orgs.). *Catálogo memória: Revista Educação & Sociedade e Cadernos Cedes*. Campinas, São Paulo: CEDES, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. V.17, n.51, p.523-536, set/dez. 2012a.

_____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012b. p.71- 94.

DELORY-MOMBERGER, Delory. Experiência y formación: biografización, biograficidade y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, nº. 62, p. 695-710, 2014.

DEVELAY, M. *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF1 Éditeur, 1992.

_____. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF editeur, 1995.

DOMINICÉ. Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

_____. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.143-153.

DUTRA, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. 2003. 245f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2003.

FAÚNDEZ-ABANS, Max. O tempo: memórias. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.85-108.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 8, p. 7-19, 1983.

_____. A questão dos estudos sociais. *Boletim Gaúcho de Geografia*, UFRGS, Rio Grande do Sul, n. 13, p. 95-99, ago. 1985.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Clío em lãs aulas: la enseñanza de la Historia em España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Ediciones Akal, S.A.: Madrid, España, 1998.

FERNANDES, Antonia Terra Calazans. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*, São Paulo: USP, 2008, p. 1-12. CD-ROM.

FERRAROTTI Franco, *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Libraire des Meridiens, 1983.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. *Ensino em Revista*, Uberlândia-MG, v. 1, n.1, p. 43-48, 1992.

_____. Ilha das Flores: luz, crítica e ação nas aulas de História e Geografia. *Ensino em Revista*, Ubelândia-MG, v. 2, n.2, p. 83-89, 1993a.

_____. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993b.

_____. O uso de diferentes linguagens no Ensino de Historia e Geografia. *Ensino em Revista*, Uberlândia-MG, v. 4, n.1, p. 53-58, 1995.

_____. Temas sociais na escola infantil: o caso da moradia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte - MG, v. 259, n.259, p. 36-37, 1996.

_____. Ensinar história através de Projetos de Pesquisa. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte - MG, v. 3, n.18, p. 49-56, 1997a.

_____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997b.

_____. Livro Didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar?. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 7, n.1, p. 39-47, 1999.

____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICCLINI, Graça Aparecida (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

____. Aprender a contar a ouvir a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas SP: Papirus, 2006. p. 137-162.

____. *Fazer e ensinar história: anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009a.

____. *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b.

____. *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009c.

____. *Currículo, saberes e culturas escolares*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães; NADAI, Elza; STAMPACHIO, Léo; TREVISANI, Valéria. Livros Didáticos de Estudos Sociais: um Perfil da Produção Brasileira. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), Uberlândia-MG, v. 1, n.3, p. 41-51, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães; MOURA, Michele Cristina. Saberes da docência e práticas de ensino de História. In: FONSECA, Selva Guimarães et al. *O Uno e o diverso na educação escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2005ª. p. 43-60.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. Ensino de História, formação docente e perspectiva multicultural: redimensionando o olhar. In: Jose Miguel Arias Neto. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina/Brasília: Atrito/Arte FINEP, 2005b. p. 888-896.

FONSECA, Selva Guimarães; MOURA, Michele Cristina. Saberes e práticas pedagógicas de ensino de história: implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental. In: José Miguel Arias Neto. (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. 1ed. Londrina/Brasília: Atrito Art/Finep, 2005c. p. 591-607.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORTUNA, Cláudia Regina Alves. *O Ensino da História – uma narrativa aberta: uma possibilidade teórico-metodológica para a construção do conhecimento histórico na escola*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Livros Didáticos de História das séries iniciais Ensino Fundamental*. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRANCO, Aléxia Pádua; VERENA, Raquel Alvarenga Sena. A memória e o Ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). *Digressões sobre o ensino de história: memória, História Local e Razão Histórica*. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007. p.73-102.

FREITAS, Daniela. *Olhares sobre o brasileiro: o jovem, a indústria cultural e os sentidos de nacionalidade*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*. 1999. 242f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização*. 2003. 403f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em 'tempos pós'. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.212-245.

_____. Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 127-146, 2011.

_____. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013a.

_____. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, v.45, n.31, p.82-110, 2013b.

_____. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n. 159, p.104-130, 2016a.

____. Currículo de história como espaço (auto)biográfico. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016b.

____. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: tensões e Perspectivas. *Educação Básica Revista*, Sorocaba, SP, v.3, n.2, p. 5-36, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.127-146, jan./abr., 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X: Faperj, 2014. p. 23-40.

GABRIEL, Carmen Teresa; PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Saberes disciplinares no currículo de Pedagogia: o que se fixa como 'específico'? In: *V Colóquio Luso Brasileiro Sobre Questões Curriculares*, 2010, Porto. Debater o Currículo e seus Campos Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto: CIIE/Livpsic. v. 1, p.276-277, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa; SERRA, Márcia Serra Ferreira. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. IN: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p.227-241.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 155p, 2009.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GLEZER. Estudos Sociais: um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.3, p.117-149, 1982.

GLEZER, Raquel. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988. p.140-3.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica Editora, n.2, p.230-254,1990.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Artes Gráficas Ltda, 1997.

_____. Para além do monopólio disciplinar: tradições e subculturas. In: GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001. p.173-194.

GRIBARGI, Maurizio. Escala, pertinência, configuração. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p.121-149.

GUIMARÃES, Selva . Lineas de investigacion en la formacion del profesorado de Historia en Brasil; la diversificacion de los abordajes. In: BLANCH, Joan Pagès; SANTISTEBAN, Antoni. (Org.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona, Espanha: UAB, 2014. p. 285-291.

GUIMARÃES, Selva ;SILVA, Marcos. La producción académica sobre la enseñanza de la historia en Brasil (1993-2010): una cartografia. In: PLÁ, Sebastián; BLANCH, Joan Pagès (Org.). *La investigación en la enseñanza de la Historia en America Latina*. Cidade do México: Bonilla Artigas Editores/UPN, 2014. p.71-87.

_____. *Ensino de História e cidadania* (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2016.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências no tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1982.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.59-79.

KOSELLECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.35-56.

LEE, Peter. "Prefácio". In: BARCA, Isabel. *O pensamento histórico nos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação História*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter et al. Las ideas de los niños sobre la história. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James (orgs.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

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

LEME, Dulce Maria Pompêo de Camargo; HÖFLING, Eloisa de Mattos; ZAMBONI Ernesta; BALZAN, Newton César (orgs.). *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antônio et al. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Editora Loyola, 1985.

_____. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. *As tessituras da história ensinada: pelos fios da experiência e dos saberes docentes*. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: n. 22, v.1, p.95-111, jan./fev. 1997.

_____. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LORIGA, Sabina. A abordagem biográfica como problema. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 225-249.

LOURO, Guacira Lopes et al. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCINI, Marizete. *Memória e História na Formação da Identidade sem terra no Assentamento Conquista na Fronteira*. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2004.

MACHADO, Cláudia. *Reforma Curricular e o Ensino de História nas Escolas do Centro de Paula Souza*. 2002. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

MACHADO, Liliane Campos. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de História e Pedagogia*. 2009. 292f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. *A Construção da Proposta Curricular de História da CENP no Período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1996.

_____. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2000.

MELO, Luciene dos Santos. *Da retórica à prática: estudo da proposta de história em classes do Projeto Ensinar e Aprender - correção de fluxo da SEE/SP (1999-2001)*.

2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel. *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

MENANDRO, Heloísa Fesch. *Atualização de professores: a História no 1º grau e a televisão*. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988. p.364-368.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2008.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!: Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.173-204.

_____. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCINI, Marizete; OLIVEIRA, Sandra Regina de. Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). *Digressões sobre o ensino de história: memória, História Local e Razão Histórica*. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007, p.19-71.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ªed. Porto Editora: Portugal, 1995. p.111-140.

MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire*. Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Proposta curricular do município do Rio de Janeiro para o ensino de história no 1º grau: integração social no 1º segmento. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais*

do *Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988, p.371-376.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa et al. A proposta de História do município do Rio de Janeiro: 'conhecendo história, fazendo história: uma proposta por conceitos'. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988, p.359-363.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p.121-142, Abril/2001.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

_____. A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina: UEL, p.1-8, 2005.

_____. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: USP, julho 2011.

_____. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ROCHA, Helenice et al. *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p.191-214.

_____. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, André Márcio Picanço et al. (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p.33-56.

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educação em Revista*, n.58, p.165-182, 2015a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; AMORIM, Mariana de Oliveira Amorim. Potencialidades das 'narrativas de si' em narrativas da História escolar. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p.15-31, 2016a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; AMORIM, Mariana; RALEJO, Adriana. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b. p.83-106.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr., 2011.

MOURA, Michele Cristina de. *Saberes da docência e práticas de ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2005. 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2005.

NADAI, Elza. Algumas considerações sobre o ensino de história. *Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. São Paulo, 1973. p.1011-1024.

_____. Um projeto de montagem de recursos didáticos aplicados à história. *Anais do VIII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. Anpuh. Aracaju, setembro, 1975. p.993-1004.

_____. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.6, n.11, p.99-116, set.1985/fev.1986.

NORA, Pierre. Entre mémoire et Histoire. La problematique des lieux. In: NORA, Pierre. *Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74 p. 27-42, Abril/2001.

NUNES, Silma do Carmo. *O Pensado e o Vivido no Ensino de História*. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.

OLIVIER, Dolfus. *O espaço geográfico*. Rio, Difel, 1982.

OLIVEIRA, Lívia. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Rio Claro, 1977.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum. Revista de História*. João Pessoa, jan/jun, p.147-160, 2007a.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A interdisciplinaridade e o ensino de história. *História & Ensino* (UEL), Londrina, v. 1, p. 107-117, 1994.

____. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no primeiro grau. *História & Ensino* (UEL), Londrina, v. 4, p. 89-102, 1998.

____. *A Noção de Tempo Histórico na Criança*: um estudo sobre a noção de passado, das ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. São Paulo, 2000.

____. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.145-172.

____. *Educação Histórica e a sala de aula*: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

____. Projeto HIS-COLA: investigações sobre a aprendizagem da História no cotidiano escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria F. Braga. (Org.). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: Editora UTFPR, 2007. p. 160-167.

____. Entre passado, memórias e história: o saber histórico nos livros didáticos para as séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, p.1-12, 2007b.

____. Formação continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 217-240.

____. Os tempos que a História tem. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de História*. 1ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 35-58.

____. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos CEDES* (Impresso), v. 30, p. 355-367, 2010.

____. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: UFU, 2011. p. 57-66.

____. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para as crianças. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011. p. 123-139.

____. O ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educativa* (UCG), v. 15, p. 105-128, 2012.

____. 'Se está no livro de História é verdade': as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. In: GARCIA, Tania Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael. (Org.). *Didática: História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2013^a. p. 291-312.

____. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileiras. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 29, p. 99-118, 2013b.

____. Relações entre a memória e objeto no estudo das cidades. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013c. p. 135-150.

OLIVEIRA Sandra Regina Ferreira de; CAINELLI Marlene. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o Livro Didático de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (Org.). *O livro didático de história: políticas públicas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007a. p. 89-98.

____. "A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para as crianças". In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. 1ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011. p. 123-139.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda. "Se fosse para o futuro teria que ir e não voltar...: deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do ensino fundamental". In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Anais. Fortaleza: UFC, 2009. v. 1. p. 1-13.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; GUEDES, Silvana Muniz. As lentes captam o que o coração sente: investigando e aprendendo sobre o patrimônio histórico na cidade de Londrina. In: ZAMBONI, Ernesta; DIAS, Maria de Fátima; FINOCCHIO, Silvia. (Org.). *PEABIRU: um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. 1ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas/FAPESC, 2014. p. 181-197.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo; DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. (Org.). *Memórias e Histórias da Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 173-187.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. Resposta para uma aluna: são muitas as possibilidades para a escola pública. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, p.108-127, dez., 2013.

PAGANELLI, Tomoko. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. Rio de Janeiro, 1980.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: Imaginando o Imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Contexto/ANPUH, v. 15, n. 29, p.9-27, 1995.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.

_____. *A epistemologia genética*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. *A construção do real na criança*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vire: autoformation et autobiographie*. Paris: Montréal: Edilig; Albert Saint-Martin, 1983.

PINO, Angel. Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. 2003. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.49-62.

PINSKY, Jaime et al. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *A Invenção da 'Manchester Paulista': embates culturais em Sorocaba (1903-1914)*. 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. *Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. 2013. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.25-48.

RASSI, Marcos Antonio Caixeta. *Uma canção inacabada: formação de professores de História – a experiência da FEPAM (1970-2001)*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROCKWELL, Elsie (coord). *La escuela cotidiana*. 3 ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1999.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, Camila Boaventura. *O ensino de História na formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Início: 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

ROCHA, Claudia Smuk da. *O estado do conhecimento sobre o ensino de história na EJA: um estudo a partir dos anais dos simpósios da associação nacional de história (ANPUH-Brasil) 1961-2015*. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2016.

ROVAI, Esméria (org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SÁ, Elba Siqueira de (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SANTISTEBAN, Antoni. Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 6, p. 19-29, 2007.

SANTISTEBAN, Antoni; BLANCH, Joan Pagès. Câmbios e continuidades – aprender la temporalidade histórica. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea, 2009. p. 197-240.

SANTOS, Ademar Firmino dos. *Entre fatos e artefatos: a literatura e o ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)*. 2009. Dissertação. (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SANTOS, Ester Hinterlang de Barros *O programa de desenvolvimento educacional (PDE-PR): um estudo sobre transformações e permanências na formação de professores*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANTOS, Luciana Stutz dos. *Laboratório dos anos iniciais do Curso de pedagogia: um histórico do Programa*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista da ANDE*, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Revista da ANDE*, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, Maristela Veloso Campos et al. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: USP, 1989. p.23-33.

_____. *Escola e democracia*. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.187-205.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, Lee S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), Washington, FEB, p.4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n1, p.1-22, 1987.

SILVA, Cláudio B. *Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico*. Dissertação de Mestrado. 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

SILVA, Fábio Mascarenhas; SMIT, Johanna W. Organização da informação em sistemas eletrônicos abertos de Informação Científica e Tecnológica: análise da Plataforma Lattes. *Perspectivas em Ciências da Informação*, v.14, n.1, p.77-98, jan./abr. 2009.

SILVA, Marcos Antonio da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

_____. A impaciência do preconceito e o coro dos contentes. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.7, n.14, Marc/ago, 1987. p. 255-260.

SILVA, Marcos Antonio da; ANTONACCI, Maria Antonieta. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.19, p. 9-29, 1990.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: IV ENCONTRO NACIONAL DOS

PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, *Anais do IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* Ijuí: Editora Unijuí, 1999a. p. 598-605.

_____. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. *História & Ensino* (UEL), Londrina, v. 9, p. 205-223, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v.25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica. *Linhas*, v.16, p.10-36, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, p.369-386, 2011.

SOUZA, Lilian Aparecida. *Quando a gente recebe uma carta do Estado dizendo que chegou a hora: memórias e trajetórias de uma professora aposentada*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

TAMBERLINI, Ângela Rabello. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAL, Esméria (org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.27-49.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUMA, Magda. Tempo disciplinar escolar: representações de professoras. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo*

tem!: Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.205-240.

____. *Trajetórias e Singularidades de Professoras das séries iniciais*: conhecimentos sobre o tempo histórico. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

____. Resignificações contemporâneas: um estudo exploratório sobre as relações da infância e a mídia. In: ZAMBONI, Ernesta; DIAS, Maria de Fátima Sabino; FINOCCHIO, Silvia (org.). *Peabiru*: um caminho, muitas trilhas. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. p.61-90.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de história*: um balanço historiográfico. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1991.

ZAMBONI, Ernesta. *Processo de formação e organização da rede fundiária da área de Ribeirão Preto (1874 a 1900)*: uma contribuição ao estudo de estrutura agrária. 1979. Dissertação. (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, 1979.

____. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 10, p. 63-71, 1985.

____. *História, que História é essa?* Uma análise dos livros paradidáticos em História. 1991. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1991.

____. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. v. 18, n. 36, São Paulo, p.89-102, 1998.

____. História. In: COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Lendo e Aprendendo*. 1ed. São Paulo: SE/CENP, 2001, v. 1, p. 60-62.

____. Panorama das pesquisas no ensino de história. *Saeculum. Revista de História*, nº 6/7, p.105-117, jan/dez, 2000/2001.

____. Encontros Nacionais de pesquisadores de história – perspectivas. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 2005,

Londrina. *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: UEL, p.37-49, 2005.

____. *Digressões sobre o ensino de história: memória, História Local e Razão Histórica*. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

____. *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2008.

ZAMBONI, Ernesta; BERETA, Silva, Cristiane (Org.). *Ensino de História, memórias e culturas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

ZAMBONI, Ernesta; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n.37, p.25-30, jan./mar. 1988.

ZAMBONI, Ernesta; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo; BALZAN, Newton César. *O Ensino de Estudos Sociais no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas do Brasil Central. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especi81, p. 13 - 31, jan./jun. 1999.

ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem!:* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI Vera Lúcia Sabongi. Ivany: o estudo dos Cadernos Cedex pode ser inesgotável. *Cadernos Cedex*, v.26, nº especial, p.1-100 2006.

ZAMBONI, Ernesta; DIAS, Maria de Fátima Sabino; FINOCCHIO, Silvia (org.). *Peabiru: um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

ZAMBONI Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZAMBONI Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez, 2010.

ZAMBONI, Ernesta; FRANCO, Aléxia Pádua. A apropriação docente dos livros didáticos de história: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes. In: GALZERANI, Maria Carolina; BUENO, João Batista; Jr. Pinto, Arnaldo (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. p. 99-126.

ZAMBONI Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACEVITCH, Caroline. *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. *História, que ensino é esse?*. São Paulo: Papyrus, 2013.

ZAMBONI, Ernesta; MESQUITA, Ilka Miglio. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.131-162.

ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A criança em diferentes cenários: os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 47-52.

ZAMBONI, Ernesta; TUMA, Magda. Tempo histórico: conhecimentos e trajetórias de vida de professoras das séries iniciais. In: ZAMBONI, Ernesta et al. *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p.131-147.

ZAMBONI, Ernesta et al. *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada *Percursos e trajetórias no campo disciplinar: a produção do conhecimento histórico para os anos iniciais e para a pedagogia*²¹⁹, conduzida por Yara Cristina Alvim, que integra a pesquisa de Doutorado, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Este estudo tem por objetivo investigar as dinâmicas envolvidas na constituição de repertórios de saberes históricos escolares para os anos iniciais no interior do campo do Ensino de História. Objetivamos analisar a configuração desses repertórios a partir de um olhar que privilegie os atores diretamente envolvidos em sua construção, nesse caso, pesquisadoras do campo do ensino de história. Você foi selecionada por integrar esse universo de pesquisadoras do campo do ensino de história, cuja trajetória formativa e profissional se vincula à produção de saberes históricos escolares para os anos iniciais.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista aberta, a ser realizada no local de sua preferência. Buscaremos abordar aspectos relacionados à sua trajetória formativa, que possam elucidar suas conexões com a construção de repertórios de saberes históricos escolares vinculados aos universos dos anos iniciais e as dinâmicas envolvidas nesse processo de construção de conhecimentos.

A previsão de realização da entrevista é de aproximadamente duas horas. O registro da entrevista via gravação em áudio está prevista no plano de realização da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

²¹⁹ No momento da realização das entrevistas este era o título provisório da Tese.

Como a pesquisa contempla um estudo da construção de saber no interior de uma comunidade disciplinar (o campo do Ensino de História) a partir de uma análise que privilegia os sujeitos do campo, considerando suas trajetórias formativas, compreendemos que sua identificação pessoal é de grande relevância para a pesquisa.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Yara Cristina Alvim. E-mail: yaralvim@yahoo.com.br. Telefone de contato pessoal: (32)988172199 ou telefone de contato do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ: (21)2295-4346. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFRJ: Avenida Pasteur, 250, Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, sala 30, Praia Vermelha. Rio de Janeiro – RJ, e-mail: cep.cfch@gmail.com - Telefone: (021) 39385167.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, _____, _____, de 2016.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Anexo 2

Roteiro de referência para as entrevistas²²⁰

Eixo 1: Trajetórias na formação acadêmica

- 1- A formação na Graduação.
- 2- A experiência formativa no Mestrado.
- 3- A experiência formativa no Doutorado em Educação.

Eixo 2: Trajetórias de atuação profissional (docência e pesquisa)

- 1- A docência em sua trajetória profissional.
- 2- A docência e a pesquisa no curso de Pedagogia.
- 3- A docência e a pesquisa em Ensino de História.
- 4- A docência e a pesquisa na relação com os Anos Iniciais.
- 5- A atuação nas políticas públicas relacionadas ao Ensino de História para os Anos Iniciais.

Eixo 3: Trajetórias no campo da pesquisa em ensino de história

- 1- A relação com a pesquisa no campo do Ensino de História.
- 2- A relação com a pesquisa em Ensino de História na relação com os Anos Iniciais.

Eixo 4: Posições sobre o Ensino de História na relação com os Anos Iniciais

- 1- Desafios e horizontes postos à formação do professor de história dos anos iniciais.
- 2- Desafios e horizontes postos ao ensino e à pesquisa em ensino de história para os anos iniciais.
- 3- Balanços e perspectivas sobre as pesquisas em ensino de história para os anos iniciais.

²²⁰ O Roteiro foi mobilizado como referência inicial para o diálogo estabelecido com Selva, Ernesta e Sandra. Como a proposta da pesquisa se ancorou em uma perspectiva de um diálogo aberto, ao longo das entrevistas, o roteiro originalmente pensado foi adaptado de acordo com as singularidades das trajetórias das entrevistadas e com as situações narradas, tecidas no momento do diálogo.