Ensino de História nas séries iniciais: uma realidade supostamente conhecida

Araci Rodrigues Coelho*

Resumo

Neste artigo apresentaremos algumas das conclusões defendidas na tese: **Usos de livros didáticos de História**: entre táticas e prescrições. Tal pesquisa teve como objeto de investigação os usos, por professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, do livro didático de História (LdH) distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2004. Adotamos uma perspectiva teórico-metodológica, que elegeu como principais referenciais, as categorias cultura escolar, saberes e práticas docentes, ancoradas no diálogo entre os campos do Ensino de História e da Sociologia da Educação. Na construção de tais categorias, nossos referenciais teóricos, especialmente acerca dos saberes docentes, foram Tardif e Lessard (2005) e Monteiro (2002), entre outros. Focalizaremos, para este artigo, a apresentação e análise de dados que buscaram responder algumas das questões investigadas por aquela pesquisa, notadamente, as relativas ao perfil pessoal e profissional das professoras. Interessa-nos, ao final, contribuir para a compreensão do ensino de História e, mais especificamente, para a construção de políticas em prol da melhoria da qualidade da educação que possam privilegiar a formação e a garantia de melhores condições de trabalho dos seus professores.

Palavras-chave: Saberes docentes; Condições pessoais e profissionais docentes; Ensino de História nas séries iniciais; Formação de professores.

Introdução

Quem são os profissionais responsáveis pelo ensino de História nas séries iniciais? Sob quais condições pessoais e profissionais desenvolvem seu trabalho? Qual a sua formação em relação ao ensino de Históoria? Que importância atribuem aos saberes históricos no âmbito da cultura e da prática escolar?

Compreendemos que questões como essas, relativas ao perfil pessoal e profissional dos professores protagonistas do ensino de História, devem cada vez mais ser apresentadas e discutidas para que possamos melhor compreender e interferir na realidade do ensino de História.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Neste artigo pretendemos lançar algumas luzes sobre essas questões relativas ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Elas fazem parte das conclusões defendidas na tese: **Usos de livros didáticos de História**: entre táticas e prescrições. Tal pesquisa teve como objeto de investigação os usos, por professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, do livro didático de História (LdH) distribuído pelo PNLD 2004.

Em busca de uma amostra representativa do ensino de História realizamos um estudo de caso junto as Escolas Públicas de Betim, Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG – onde o LdH História com Reflexão (HcR) foi recebido pela maioria das escolas desse município, bem como, pela maioria das escolas do Brasil em geral. Assim, inicialmente, constituímos um universo de 51 professoras do 2º ciclo, responsáveis pelo ensino de História nas 14 escolas públicas de Betim que receberam, do PNLD 2004, os livros HcR. A fim de que pudéssemos aprofundar nosso conhecimento e compreensão sobre as práticas escolares que inserem os livros didáticos, acabamos por constituir, como *corpus* final de nossa pesquisa, 12 professoras (COELHO, 2009, p. 136).

Devido à complexidade desse objeto, adotamos uma perspectiva teórico-metodológica, que associou pressupostos e procedimentos das pesquisas quantitativas e qualitativas, e elegeu, como principais referenciais, as categorias cultura escolar, saberes e práticas docentes, ancoradas no diálogo entre os campos do Ensino de História e da Sociologia da Educação. Na construção de tais categorias, nossos referenciais teóricos, especialmente acerca dos saberes docentes, foram Tardif e Lessard (2005) e Monteiro (2002), entre outros. Eles alertam, a esse respeito, que as ações dos professores estão intimamente relacionadas a quem e a àquilo que são e, ainda, ao contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, a questão central da pesquisa – se, como e por que as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental usam os LdH distribuídos pelo PNLD? – foi desdobrada em outras, dentre as quais, as que foram apresentadas, abrindo este trabalho.

Acreditando na importância dos estudos que investiguem a História ensinada nos primeiros anos do Ensino Fundamental, notadamente os que realizam investigações empíricas sobre a realidade escolar contemporânea, inspiramo-nos na crítica que Anne Marie Chartier (2000) dirige aos discursos relacionados à educação que, na maioria das

vezes, falam de uma realidade supostamente conhecida e "designada sem cessar, mas descrita a não ser de maneira incidental ou indireta." (p. 2).

Ao final, interessa-nos, contribuir para um maior conhecimento da realidade do ensino de História nas séries iniciais, que possa fundamentar a construção de políticas em prol da melhoria da sua qualidade, privilegiando a formação e a garantia de melhores condições de trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino.

O trabalho docente: entre condições pessoais e profissionais

De acordo com nossa perspectiva teórico-metodológica, para entender os fazeres dos profissionais das séries iniciais ao ensinar História é imprescindível levar em conta, primeiramente, que essas são majoritariamente mulheres. Desse modo, além de professoras, são pessoas que têm vida e compromissos distintos dos profissionais.

A idade, o local de nascimento e de moradia, a distância entre a casa e o local de trabalho, o estado civil, o número de filhos em idade escolar, o número de turnos trabalhados fora de casa, assim como os cursos realizados, são aspectos da vida dessas professoras, externos às condições oferecidas pela escola, que estamos considerando como "condições para o investimento no trabalho docente" e que, consequentemente, podem interferir nas práticas delas, como professoras, ao ensinar História.

Constatamos a respeito do questionamento que fazíamos sobre quem são essas professoras e qual a sua formação, em relação ao ensino de História, que elas são mulheres com idade média entre 30 a 40 anos. de idade.

Essa faixa de idade é compatível com os dados apresentados por Siniscalco (2003, p. 13-40), indicando que aproximadamente 90% dos "professores primários" brasileiros têm entre 25 e 49 anos.

Esse autor nos informa que, nos países que têm a maioria dos professores com idades entre 40 e 50, podem ser observados alguns entraves com relação à formação e à disposição para mudança, a exemplo da "dificuldade de adaptação das qualificações do professor às mudanças na crescente demanda, principalmente na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que se transforma rapidamente." (SINISCALCO, 2003, p. 13).

Considerando que o grupo de professoras por nós pesquisadas está situado nessa mesma faixa etária, aí poderia residir um aspecto a nos deixar em alerta. Como as atuais mudanças são, na sua maioria, mediadas pelas novas tecnologias, esse fato acaba por

transformar a questão da formação continuada e as renovações do ensino e aprendizagem em um desafio. Principalmente para aqueles setores da educação relacionados às crianças e aos jovens que, geralmente, tendem a superar seus professores no que diz respeito à facilidade em lidar com as novas tecnologias, como o computador e a internet, entre outros.

De acordo com Marcelo (1999, p. 63) há diversos estudos que buscam estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais dos professores e, ainda, suas características pessoais e profissionais. Assim, se compararmos o que esste autor nos informa sobre a pesquisa de Sikes (1985), podemos afirmar que metade das professoras de nossa amostra se encontra na terceira fase:

> Os professores na terceira fase (30 a 40 anos) encontram-se num período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção. (SIKES, 1985 *apud* MARCELO, 1999, p. 63).

As professoras pesquisadas são mulheres nascidas em Minas Gerais, seja em Betim e sua vizinhança, seja em outras cidades deste Estado e que, em 2006, moravam na mesma cidade em que trabalhavam e que tinham uma jornada diária de trabalho exaustiva, pois, ficavam de dois a três turnos de trabalho diário fora de casa. Isso, sem contar obrigações com casa e filhos e demandas próprias da profissão que, em geral, extrapolam suas funções na escola e que aumentam, ainda mais, a jornada de trabalho diário dessas mulheres.

O tempo em que moram na cidade ou, se nasceram na cidade em que trabalham, é um aspecto que pode interferir, não somente na melhor compreensão da cultura do aluno, facilitando a aproximação professor-aluno, mas também no grau de investimento das professoras em relação a suas escolas, de acordo com seu interesse em promover mudanças na comunidade/sociedade da qual fazem parte.

Aferimos então que, no ano de 2006, apenas duas das doze professoras não moravam em Betim, mas em cidades vizinhas. Constatamos, também, que uma morava no mesmo bairro e rua da escola em que trabalhava e outras três moravam em bairros próximos. As demais (oito) professoras afirmaram morar em locais mais distantes das escolas, sendo que aquelas duas que moravam fora de Betim usavam, como condução, carro particular ou carona com colega da Escola. Seis, dentre as moradoras de Betim, declararam usar um ou dois ônibus para chegar ao trabalho. Assim, consideramos que a

distância entre a moradia e a escola em que as professoras trabalham é outro aspecto de suas vidas que merece ser levado em conta, pois ele pode significar maior ou menor condição de investimento para o trabalho docente. Quando uma professora, por exemplo, precisa utilizar duas conduções para chegar à escola, o tempo gasto pode interferir no tempo investido em seu trabalho docente, diferente da professora que mora perto do trabalho e que pode dispensar mais tempo para investir em seu trabalho.

O estado civil e o número de filhos, principalmente daqueles em idade escolar, são outros dois aspectos que entendemos estarem relacionados às condições para o investimento no trabalho docente. Quanto a eles constatamos que dois terços (nove) das professoras eram ou já tinham sido casadas no ano de 2006 e, dessas, oito disseram ter de um a quatro filhos, sendo que, três delas afirmaram ter três filhos.

Concordamos com Tardif (2005, p.176), quando ele afirma que, ainda hoje, o trabalho docente, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, guarda muitas semelhanças com o trabalho materno e doméstico.

> [...] essas pequenas tarefas continuamente assumidas, essas tarefas que desaparecem na medida em que vão sendo realizadas, não acontecem sem lembrar duas dimensões tradicionalmente típicas do trabalho feminino […] Ora, de diversas maneiras, essas tarefas lembram as tarefas domésticas, os preparativos da organização e da realização de coisas de casa, antes de as crianças acordarem e de chegarem de volta. Existe como que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora da escola primária (Carpentier-Roy & Pharand, 1992). Com efeito, também elas têm um caráter cíclico, devendo ser sempre retomadas e nunca concluídas; elas também são preparativos para outra coisa, não tendo valor senão em função daquilo que vem em seguida; enfim, muitas vezes, trata-se de coisas invisíveis – como o trabalho das mães de família – que, na verdade, não contam na avaliação do ensino, que constituem coisas à parte e pelas quais o empregador não tem particular consideração, apenas espera que elas sejam realizadas, como habitualmente. (TARDIF, 2005, p. 176).

Nesse sentido, chamamos atenção para o fato de que, entre as professoras pesquisadas que têm filhos, todas têm, pelo menos, um filho em idade que demanda atenção, seja ela escolar ou não. Ao contrário dos avaliadores e empregadores mencionados por Tardif (2005), não desconsideramos e, sim, destacamos que oito dessas professoras são mães e que metade delas tem dois, até quatro filhos para dar atenção ao chegar às suas casas. Além disso, essas e todas as outras, provavelmente, são responsáveis, direta ou indiretamente, pelos trabalhos domésticos que, geralmente, é assumido pelas mulheres, casadas ou divorciadas, não desconhecendo que as solteiras podem morar sozinhas ou assumir tarefas nas casas dos pais. A esse respeito vejamos o

que Marcelo (1999) comenta:

> Mas do mesmo modo que para muitos professores o estar casado e ter filhos era valorizado positivamente, outros professores referiam que estes factores tinham tido uma influência negativa, especialmente no caso das professoras que eram mães. […] O facto de nenhum professor homem referir que a sua paternidade tinha tido um impacto negativo no seu ensino é provavelmente um indicador da responsabilidade desproporcionalmente grande pela atenção aos filhos atribuída a mulheres na nossa cultura. (MARCELO, 1999, p. 63).

Tais resultados apresentados na pesquisa citada por Marcelo (1999) acerca da situação civil e familiar dos professores vão ao encontro do que nossa pesquisa também apontou, reforçando a pertinência da perspectiva teórico-metodológica adotada que considera as professoras, primeiramente, como pessoas que têm, entre vários outros aspectos de sua vida, a profissão docente.

Retomando as relações entre nossos dados e pesquisas que focalizam o ciclo vital dos professores, destacamos a que foi desenvolvida na Suíça por M. Huberman (1995) que, segundo Marcelo (1998), talvez seja o trabalho mais difundido dos últimos anos, nesse campo.

Assim, ao relacionar as características dos diferentes ciclos de vida dos docentes descritos por Huberman (1995) e os dados coletados sobre essa questão junto às doze professoras de nossa pesquisa, observamos algumas proximidades e distanciamentos. A primeira etapa identificada por Huberman (1995) é a “Entrada na carreira”, que inclui as fases de sobrevivência e de descobrimento, caracterizadas pelo "choque com a realidade", ou seja: a preocupação de, muitas vezes, não conseguir concretizar o estudado, a descoberta das diferenças entre os ideais e a realidade. Esse descobrimento, de acordo com o autor, acarretaria sentimentos e perspectivas de ações positivas para alguns professores e negativas para outros, diante da continuidade na carreira.

Entre as doze professoras pesquisadas encontramos apenas uma, com menos de quatro anos de profissão, que se encontrava, em 2006, nessa fase. No entanto, as dificuldades encontradas na sua dura realidade não a desencorajam a continuar investindo na profissão, pois, à época, essa professora realizava dois cursos de pós-graduação ligados àa educação. Podemos afirmar, então, que essa, apesar de estar no seu primeiro ciclo de vida como professora e viver o choque da realidade, parece enquadrar-se entre aqueles professores que vivem esse período de forma positiva, mantendo seu entusiasmo pela profissão.

Afora essa professora, em 2006, todas as demais professoras já haviam passado

pela fase de Estabilização que, para Huberman (1995), localiza-se entre os quatro e seis anos de experiência. Momento em que, de acordo com esse autor, os professores, geralmente, conseguem estabilização se efetivando na profissão e nela estabelecendo um compromisso deliberado. Aqui, destacamos grande afinamento do perfil de nossa amostra com a caracterização de Huberman (1995), pois todas as doze professoras que compõem nossa amostra final são efetivas, apenas uma não tinha, em 2006, seu cargo efetivo na escola em que trabalhava, sendo que oito já estavam na mesma escola há, pelo menos, quatro anos.

Nessa perspectiva, contatamos que nove professoras estariam vivendo o terceiro ciclo da vida docente, que aquele autor classificou como de "Experimentação ou diversificação". E três estavam na quarta fase, caracterizada como a etapa de "Busca de uma situação profissional estável", que se desenvolve entre os 40 e os 50-55 anos. Marcelo (1998, p. 66) nos informa que, para Huberman (1995), a terceira fase não transcorre da mesma forma para todos os professores, pois no caso de alguns deles, suas energias se canalizam principalmente na melhora de sua capacidade como docente. Outro grupo centra seus esforços na busca da promoção profissional. Um terceiro grupo de professores caracteriza-se por ir diminuindo seus compromissos profissionais; alguns abandonam a docência.

Apesar de algumas professoras mencionarem ter vivido, em algum momento de sua carreira, o que o autor apresenta como as duas últimas possibilidades dessa fase – como é o caso da Profª 39, que já afirmou ter pensado em mudar de profissão, migrando para área de saúde – parece que, não só as nove, mas as outras três, que tinham mais de 40 anos, em 2006, mesmo sinalizando estarem com menos energia para lidar com crianças mais novas, demonstraram estar vivendo sua carreira, no momento da coleta de dados, de forma mais próxima da primeira configuração descrita pelo autor. Um primeiro indício dessa hipótese pode ser observado quando analisamos os dados sobre a jornada diária de trabalho dessas professoras. Constatamos, então, que nove professoras realizavam, naquele ano, os mais diversos cursos. O que consideramos como outro indício das constantes buscas e experimentações dessas professoras, no sentido de desenvolver bons trabalhos, atendendo ao que consideram ser de necessidade e de interesse de seus alunos, além das diversas solicitações de cursos que socializem boas experiências com o ensino de História que podem ser recorrentemente encontradas nas entrevistas.

Para diferenciarmos o que chamamos de "condição pessoal para investimento no trabalho" das condições de trabalho, relacionadas, mais propriamente, à profissão docente, estamos denominando essa última como "condições profissionais". Siniscalco (2003, p. 23), ao sistematizar as discussões apresentadas sobre as condições de trabalho, reitera a importância das políticas levarem em consideração os diversos aspectos que, para ele, compõem essa "condição de trabalho" e não podem ser vistas isoladamente. Nesse sentido, afirma:

> As condições de trabalho dos professores não são determinadas isoladamente por nenhum dos indicadores apresentados na seção anterior, e sim pela combinação entre eles. Quando os governos definem seus orçamentos para a educação, precisam fazer arranjos entre fatores, como o nível de salário dos professores, o tamanho das classes, o número de horas de trabalho exigidos dos professores e o tempo de instrução pretendido (SINISCALCO, 2003, p. 23).

Concordamos com esse autor sobre os aspectos relativos às condições de trabalho que devem ser levados em conta para se promover a melhoria da qualidade da educação. Assim, coletamos dados que nos permitissem conhecer as condições de trabalho – (ou profissionais) – das professoras por nós pesquisadas. A esse respeito, um primeiro aspecto que levamos em consideração foi a estabilidade na profissão e nas escolas. Constatamos que todas as doze professoras tinham cargo efetivo e, portanto, estabilidade no trabalho. Apenas uma professora, ainda que efetiva na Rede Municipal de Educação de Betim (RMEB), não tinha seu cargo garantido na escola em que lecionava, em 2006. Outras quatro professoras tinham dois cargos efetivos, ou seja: além da RMEB, eram estáveis também em outro cargo, seja na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), seja em outro Município. Analisamos esse aspecto do perfil das doze professoras, associando suas condições pessoais para investimento no trabalho a alguns aspectos da condição profissional que apresentavam. E, por meio dessa análise constatamos que nove professoras tinham três turnos de trabalho diários fora de casa e três professoras ficavam foram de casa em dois turnos. Se levarmos em consideração que, entre as oito professoras com filhos, todas tinham pelo menos um filho em idade que demandava atenção, escolar ou não, a jornada de trabalho de cinco professoras elevava-se para quatro turnos, sendo que sete professoras continuavam ou passavam a ter três turnos de trabalho. Esses turnos diários de trabalho podem ser ainda maiores se levarmos em conta os trabalhos domésticos que, quase sempre, como já comentamos, é assumido pelas mulheres.

Tendo em vista essa jornada de trabalho, podemos questionar: em que momento essas professoras preparavam ou corrigiam os trabalhos da(s) turma(s) com que trabalhavam? Havia momento previsto para isso dentro do tempo de trabalho nas escolas pesquisadas? Havia momentos para planejamentos curriculares coletivos ou entre professores da mesma turma ou do mesmo ano escolar?

No caso de haver horários previstos, oficialmente, dentro do tempo de trabalho das professoras, para estudo, preparação e correção de atividades, podemos ainda, perguntar: na prática, esses horários foram realmente garantidos para que essas professoras preparassem suas aulas, sequências de aprendizagem e para a correção das atividades realizadas pelos alunos? As professoras classificavam como suficientes o tempo existente e o modo como a sua organização ocorre?

Sistematizando os dados a esse respeito, pudemos, primeiramente, constatar que, em 2006, para todas as professoras, havia previsão, na organização do tempo escolar, de um tempo fora da sala de aula destinado aos trabalhos individuais e/ou coletivos. No entanto, essa constatação ganhou nuances quando a relacionamos com outros dados referentes à ocorrência desses momentos na prática. Então, apenas quatro professoras declararam que o tempo oficialmente designado, principalmente para o trabalho coletivo, era frequente. Interessante notar que essas professoras eram acompanhadas muito de perto pelas pedagogas ou coordenadoras de ciclo. Quando se tratava de tempo de trabalho individual ou, mesmo coletivo, que tivesse como foco a preparação de material e discussões sobre o que e como ensinar, apenas duas professoras permaneceram declarando que aqueles momentos ocorriam frequentemente. Seis delas afirmaram que aqueles tempos, na prática, ocorriam às vezes ou raramente e uma delas declarou que nunca ocorriam. Diversos motivos são apontados para a não efetivação do que está posto oficialmente, entre eles, o que nos foi informado por várias professoras.

Além disso, elas também fizeram diversas referências a encontros informais (no recreio, nos corredores e no trajeto para outra escola) de preparação e troca de atividades. Encontros informais esses que existiriam, ou não, de acordo com o nível de proximidade entre professores de uma mesma turma ou de um mesmo ano escolar. A recorrência de informações sobre esses encontros indica muito claramente que, para essas professoras, o tempo que efetivamente existe não é sequer suficiente para essa importante tarefa.

Assim, relacionando a questão do tempo das professoras, sua jornada diária de trabalho dentre suas condições profissionais, há outro aspecto inserido nesse ponto que

não podemos deixar de considerar. Pouco antes, referimo-nos à necessidade de planejamento de aulas e de correção de atividades como parte do trabalho docente. Assim, para dimensionar o tempo necessário para realização dessas "tarefas", precisamos levar em conta, especialmente, dois fatores. O primeiro diz respeito a um aspecto já mencionado, mas que nossa análise dos dados sobre a jornada de trabalho em educação das professoras pesquisadas, demonstra que nove delas tinham, além do cargo na escola em que se concentra nossa pesquisa, outro cargo em educação, sendo que uma das professoras tinha mais dois cargos.

O número de turmas e alunos com os quais essas professoras trabalhavam diariamente, se elas são de um mesmo ano escolar, é o segundo fator que consideramos importante de ser levado em conta, quando nos referimos às próprias condições de trabalho apresentadas por elas. A esse respeito, a sistematização dos dados a esse respeito nos permite afirmar que a maioria (oito) das professoras trabalhava com duas ou mais turmas, afastando-se da organização tradicional do trabalho nesse segmento do Ensino Fundamental, que é a de cada professora trabalhar com uma turma. Em nossa amostra, quatro professoras assumiam uma turma no 4º ano escolar da escola pesquisada. No entanto, oito dentre elas assumiam, em 2006 e, portanto, no mesmo ano letivo, mais uma turma em outro turno e/ou cargo, distinto daquele focado na pesquisa. Assim, se considerarmos esse outro dado importante, com exceção de duas professoras, o número de turmas sob a responsabilidade de cada uma delas se elevava, de modo que oito eram responsáveis por duas até três turmas extras.

Desse modo, o aumento do número de turmas sob a responsabilidade dessas professoras acarreta, por sua vez, a elevação da quantidade de alunos pelos quais elas são responsáveis. Em Betim, de acordo com as declarações registradas em notas de campo e confirmadas nas entrevistas, com exceção de uma escola, o número é, em média, de 35 alunos/turma. Se constatamos que oito professoras têm, pelo menos, três turmas, consequentemente, é possível afirmar que eram responsáveis por mais de 100 alunos cada uma. Isso sem contar que a maioria delas assumia, alem dessas, uma turma do 1º ciclo, o que significa mais tempo para planejamentos, preparação e correção de atividades diferenciadas.

Outro aspecto que consideramos fazer parte das condições de trabalho diz respeito à organização do trabalho escolar, incluindo todos os procedimentos de rotina adotados pela professora ou pelo coletivo de profissionais da escola quanto ao seu funcionamento cotidiano. Entendemos que ele compreende desde a organização dos

espaços e tempos escolares, a composição das turmas e sua distribuição pelas professoras até a hierarquização das disciplinas e a elaboração de planejamentos, com seleção e distribuição de conteúdos ao longo dos tempos escolares. Cabe registrar que, tal como afirma Tardif (2005), consideramos que a organização do trabalho escolar é resultado de uma tensão entre decisões tomadas, no interior da escola, a partir de orientações normativas para a organização do trabalho escolar geral, vindas – (impostas ou acordadas –) da escola, das Secretarias de Educação, de órgãos estaduais e/ou federais e a autonomia relativa que é exercitada, em última instância, pelas professoras, ao realizarem seu trabalho docente.

Defendemos, apoiadas na análise dos dados de pesquisa, que a prática docente é carregada de subjetividades que incluem preferências, afinidades e, também, dificuldades com relação ao ensino de algumas das disciplinas. Observamos que as escolas aqui pesquisadas, a despeito da composição tradicional de organização do trabalho docente, anteriormente mencionada, pareceram ser sensíveis a essas subjetividades, oferecendo às professoras, mesmo que parcialmente, possibilidades de escolhas na organização e distribuição das turmas e das disciplinas do currículo.

Assim, constatamos que, entre as doze professoras, a Matemática foi a disciplina mais citada como preferida, enquanto História e Português foram, nessa ordem, as menos citadas. Assinalamos que, se Português e História têm os últimos lugares na preferência das professoras, também são essas as disciplinas, notadamente a História, que elas indicam como as de maior dificuldade.

Quando analisamos os dados sobre as disciplinas que compõem o currículo das escolas pesquisadas, a primeira constatação que destacamos diz respeito ao fato de que, das doze professoras, cinco assumem a função tradicional de professoras generalistas, lecionando todas as disciplinas da base nacional comum. As outras sete são responsáveis por apenas algumas dessas disciplinas. Ao relacionar esse resultado da distribuição das disciplinas e turmas com o das preferências e dificuldades das professoras, podemos fazer outra constatação: das sete que tiveram a possibilidade de escolher e das seis que declararam ter preferência por algumas disciplinas em detrimento de outras, apenas uma não teve sua preferência atendida, por outro lado, outra, as teve completamente atendidas. As demais tiveram suas preferências parcialmente consideradas. Assim, podemos dizer que esse resultado foi o que prevaleceu, no geral, inclusive levando em consideração as cinco professoras generalistas que não assumiram essa função por escolha própria. O fato de as

professoras terem ou não suas preferências respeitadas parece ser um elemento importante a interferir no trabalho que elas desenvolvem, o que é corroborado pelo excerto final da entrevista – (turno 358 e 360 –) concedida pela Profª 10:

> Porque você não pega uma pessoa que gosta de História. Porque o menino, muitas vezes o coitadinho não vê História de jeito nenhum, fica só em Português e Matemática, e eles cobram, e isso é importante. […] Pois é, mas eu acho assim, quem gosta de História ia dar um show para você agora. (COELHO, 2009, p. 401).

A respeito da organização curricular vale chamar atenção para o que ocorre com a História. Notamos que, mesmo que essa disciplina tenha sido desmembrada da disciplina Estudos Sociais, e desde a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 tenha retornado oficialmente ao currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, dez anos depois, quando coletamos os dados, eles evidenciaram que, nas escolas pesquisadas, ainda havia forte ligação entre História e Geografia a ponto de duas professoras a tratarem como uma só disciplina, chamada de Estudos Sociais ou de Geo-história. Outro exemplo dessa forte ligação está no fato de que, onze professoras, dentre as doze investigadas, são responsáveis pelas duas disciplinas. Essas professoras têm a responsabilidade de ensinar História e mais, pelo menos, uma disciplina, podendo ser Geografia ou Português, respectivamente, ou até mais cinco outras disciplinas. Aqui, vale destacar que apenas uma, das doze professoras pesquisadas, leciona História e não é, também, responsável pela Geografia. Importante, ainda, ressaltar que a organização e distribuição das disciplinas e das turmas é feita com base em acordos entre o coletivo de professores, a partir, principalmente, de critérios pessoais e subjetivos. Talvez seja esse o motivo da grande instabilidade – evidente na fala das professoras – desses agrupamentos que, geralmente, têm duração máxima de um ano.

A título de exemplo dessa situação, apresentamos a resposta (turno 15 da entrevista) concedida pela Profª 34, quando questionada se sempre atuou, como naquele ano, responsável pelas disciplinas História, Geografia e Ciências.

> […] cada ano eu trabalho com uma coisa […]. Inclusive, no ano da escolha dos livros mesmo, acho que eu estava com o Português. Em 2004, 2005, eu era regente, trabalhava com Português, Matemática e Ciências. Então, nem sempre coincide de eu trabalhar. Eu gosto. Mesmo eu tendo o curso em Ciências Sociais. Depende do arranjo que é feito nas escolas e do encaixamento das professoras, porque o p1 tem que trabalhar com todas as disciplinas […]. (COELHO, 2009, p. 177).

Os saberes docentes e a transformação dos saberes escolares

Mencionar a questão da História nos remeteu aos questionamentos: quais seriam as relações das professoras com os saberes históricos? Qual a importância atribuída por elas à História, no âmbito da cultura e da prática escolar?

Acreditamos que as relações que as professoras estabelecem com uma disciplina escolar e com os conhecimentos a ela relacionados podem ser abordadas por diversos ângulos, entre os quais destacamos o da formação, aqui entendida de forma ampla (TARDIF, 2002), e o da prática. Começamos a abordar a questão da formação na prática quando discutimos a organização do trabalho das professoras, e verificamos que as escolhas de disciplina a ser ministrada estão pautadas, na medida do possível, nas preferências das professoras por uma ou outra disciplina. Dessa forma, mesmo partindo do pressuposto que a relação das professoras com os saberes é um fator importante a ser considerado, sabíamos que uma boa parcela das professoras não tinha escolha, seja porque são professoras generalistas, seja pelas restrições impostas por acordos construídos a esse respeito em suas escolas. Nesse sentido, perguntamos às professoras pesquisadas sobre suas preferências e dificuldades em relação às diversas disciplinas do currículo. E, uma vez que a sistematização dos dados a esse respeito evidenciou a Matemática como a disciplina mais citada e como preferida pelas professoras, evidenciou também a História como preferida por apenas três professoras e, ainda, que sete apontaram-na como a disciplina ou uma das disciplinas em que sentiam maior dificuldade.

Conversas informais que tivemos com as professoras e vários trechos das entrevistas coletadas nos fornecem indícios que ajudam a entender essa preferência. Esses depoimentos nos levam a relacionar a (não) preferência das professoras à concepção de conhecimento ou de ciência que se evidenciam em seus depoimentos: como verdade inquestionável, possível de ser comprovada; que não se encaixa nem com a História que tiveram, nem com outras versões de História a que têm acesso.

As facilidades ou dificuldades de ensino e aprendizagem, principalmente de maiores ou menores possibilidades de didatização (GABRIEL, 2004) dos conteúdos de cada disciplina, podem também ser um fator que determina, e nos auxilia a compreender as preferências por disciplinas, tais como: Matemática, Ciências e Geografia. Quanto a essas possibilidades de didatização, poderíamos dizer, seguindo as ideias apresentadas por Gabriel (2004) – que se baseia em Chevallard – que essas disciplinas já contam com

materiais didáticos que facilitam a transformação dos seus objetos de estudos em objetos de ensino. É nesse sentido que a Profª 14, ao mencionar uma maior facilidade de ensinar Ciências, Matemática e Geografia (turno 125 e 131 da entrevista por ela concedida) refere-se à "concretização":

> Eu faço muita experiência dentro de sala, e levo material concreto, tiro os meninos de dentro de sala. Então, assim, a Ciências dá mais abertura para isso. Por isso que eu gosto mais de Ciência. […] Já História e Geografia é muito raro. Aí, é o professor é que tem que correr atrás mesmo. Igual eu te falei... Eu nunca tinha trabalhado a História, então História é uma coisa que eu tenho que ler muito, que estudar muito, porque Geografia é uma coisa assim você pega um mapa, a gente tem mais noção, né? É mais concreto do que a História, que é muito abstrato, muita coisa [...]. (COELHO, 2009, p. 409-410).

Depoimentos como esse e outros demonstram que as professoras sentem falta de que as indicações encontradas nos referenciais curriculares e, mesmo, nos livros didáticos de História, sejam produzidas considerando as condições reais de onde esse saber será ensinado. Situação que é agravada por outro fator decorrente da organização escolar que é a distribuição das disciplinas do currículo entre as professoras. A esse respeito, observamos que a variação, ano a ano, na organização do ensino das disciplinas, a ponto de serem poucas as professoras a lecionar História por dois anos consecutivos, dificulta um investimento mais prolongado no ensino de História. Advogamos que tal fato prejudica, em muito, a construção de uma prática pautada na reflexão, no acúmulo de experiências obtidas no ensino de História, comprometendo, assim, a própria formação das professoras, pelo menos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina.

A solidão no enfrentamento das dificuldades de escolarização do conhecimento histórico é outro aspecto relacionado aos que já comentamos e que também aparece nos depoimentos. Esse aspecto ganha um caráter quase de normalidade pelo conformismo com que várias professoras o apresentam, ao mencionarem o fato de estarem, praticamente, sozinhas no enfrentamento do desafio de fazer uma História diferente da que tiveram. Desafio esse que ganha proporções ainda maiores diante de dois entraves, em especial: a História ser um conhecimento com o qual as professoras não têm muita afinidade e o pouco investimento, das diferentes esferas administrativas da educação, na área do ensino de História. Restando-lhes, então, lançar mão, às vezes, do livro didático recebido pelo PNLD, juntamente com outros. Outras vezes, tal solidão faz com que as professoras atirem em todas as direções, como a Profª 14 disse que fazia, logo no início

do ano, quando havia acabado de assumir o ensino dessa disciplina pela primeira vez.

Nossas fontes nos fornecem pistas que apontam para a existência de outros fatores, além dos já mencionados, que podem explicar as dificuldades, bem como, a pouca preferência das professoras pela História. Um desses fatores pode estar relacionado, como veremos melhor a seguir, no momento que podemos chamar de formação pré-profissional, quando as professoras, ainda na condição de alunas, tiveram contatos com essa disciplina.

Assim, quanto à formação pré-profissional, averiguamos que, nas entrevistas, foram mais evidentes os contatos negativos que essas professoras tiveram como alunas do Ensino Fundamental. Diversas professoras afirmaram que tiveram contato com um ensino de História que privilegiava, geralmente, a História Política, exaltando heróis e datas, que deveriam ser decoradas como verdades inquestionáveis e que, mesmo incompreendidas e com pouca significação para suas vidas, precisavam ser repetidas. Experiências negativas que, devido a sua grande recorrência no depoimento das professoras, podemos afirmar, foram marcantes e, muitas vezes, parecem constituir, ainda, a principal fonte de conhecimento sobre a História e sobre seu ensino. Esses fatores são agravados pela quase inexistência de cursos que discutam, com as professoras, as propostas de renovações da História e de seu ensino-aprendizagem. Esse aspecto também foi indicado por algumas professoras, como pudemos ler no depoimento da Prof[a] 34, como demandas por cursos de formação continuada sobre o ensino-aprendizagem em História.

Por outro lado, elas relataram que, em suas trajetórias de formação, o momento em que tiveram mais contatos positivos com essa disciplina foi quando realizavam seus cursos superiores. Nesse sentido, observamos que, naquele momento, houve a convergência de dois fatores que se mostraram importantes para impulsionar a desconstrução e reconstrução do conhecimento pelas professoras. São eles: a insatisfação que vinham acumulando com a prática de ensinar História e os contatos com disciplinas que abordaram, mais especificamente, a História, trazendo-lhes maior compreensão e ressignificação dessa disciplina escolar. A esse respeito, vejamos, a seguir, o excerto do depoimento (turno 29) da entrevista cedida pela Prof[a] 37:

> Ah, foi através do Normal superior, pra falar a verdade. Metodologia de História [...]. Eu percebi que eu trabalhava totalmente errado [...]. Eu não tinha interesse, os meninos também não tinham interesse. Eu falava: ô meu Deus do céu, amanhã tem que dar Geo-História. Então eu não animava os meus alunos e o Normal Superior me fez refletir, entendeu? Já tava na área,

> né? Então, eu comecei a gostar de História, assim. Depois eu comecei a pegar, aí comecei a gostar de História. (COELHO, 2009, p. 213).

Quanto à formação profissional, verificamos que todas eram formadas em Magistério, como exige o cargo de professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, ainda, tinham formação superior. Cursos esses, em sua esmagadora maioria, relacionados diretamente com a educação, sendo que, em 2006, algumas realizavam ou já haviam cursado uma pós-graduação. Mesmo com um alto nível de escolarização, se comparadas à maioria dos professores brasileiros que trabalham nesse nível de ensino (SAMPAIO, 2004), essas professoras não tinham formação acadêmica específica em História, mas em cursos de formação generalistas (Pedagogia ou Normal Superior) e ou em outras licenciaturas.

Entendemos como fator complicador a baixa incidência da formação específica em História, na medida em que, como ficou evidente pelos dados levantados, as professoras não tiveram acesso a discussões sobre as renovações e as prescrições relativas ao ensino de História vindas do meio acadêmico ou mesmo de órgãos oficiais, a não ser por algum esporádico movimento surgido de preocupação, tempo e gosto pessoal ocasionais.

A esse respeito, nossa pesquisa evidenciou que o movimento de renovação na História Escolar não tem ido além da produção e distribuição de documentos – entre os quais os livros didáticos de História, pensados como a principal fonte de difusão dos avanços nesse campo. Vale destacar que esses, na maioria dos casos, são apenas distribuídos gratuitamente, não havendo nenhum incentivo à discussão de seu conteúdo com os sujeitos envolvidos, na escola, com a aplicação desse conteúdo. Nesse sentido, não se leva em conta que as professoras a quem se destinam não têm formação específica em História, já que o maior contato que tiveram com essa disciplina foi como alunas do Ensino Básico, fonte, em geral, de uma visão negativa da disciplina História que trazem, a qual não se adequa à concepção que têm de conhecimento ou de ciência, como verdade inquestionável, passível de comprovação.

Considerações finais

Assim, ao final dessa breve imersão no cotidiano trabalhoso dessas doze professoras que lecionam História para as 4as séries/5º anos, descortinamos um mundo que nos era, realmente, apenas supostamente conhecido. Gostaríamos de destacar uma

constatação preocupante e que diz respeito à solidão vivida pelas professoras no enfrentamento das dificuldades de escolarização do conhecimento histórico. Dificuldades oriundas, principalmente, do desafio de serem responsáveis por uma disciplina da qual desconfiam e sobre a qual têm diversas questões não respondidas e, ainda assim, sentirem que precisam praticar um ensino diferente daquele que tiveram.

Vários autores (CAIMI, 2001; GABRIEL, 2004; dentre outros) vêm insistindo na premente necessidade de investimentos na melhoria das condições de trabalho e formação do professor e, em especial, em sua formação continuada relativa ao ensino e aprendizagem de História. Acreditamos, assim, ser imprescindível dar conhecimento dessa realidade para que, de um lado, não se corra o risco de exigir delas uma compreensão teórica além de suas possibilidades e, de outro, possam ser promovidas ações de formação, bem como, ser garantidas condições de trabalho para que as professoras tenham oportunidade de discutir e refletir sobre as concepções de ciência e, mais especificamente, de História.

Teaching History in the initial grades: a reality supposedly well known

Abstract

This article is aimed at presenting some conclusions defended in the thesis: **The use of didactical History books**: between tactic and prescription. This research purpose was the investigation on the use of the History didactic book (LdH) by teachers in the first Fundamental Level segment. This book was distributed by the PNLD 2004.We have adopted a theoretical and methodological perspective which had, as main references, the categories of school culture, knowledge and teaching practices, based on the dialogue between the Teaching fields of History and Sociology of Education. In the construction of such categories, our theoretical references, especially concerning the teachers knowledge, were Tardif and Lessard (2005) and Monteiro (2002), among others. For this article, we shall focus on data presentation and analysis which sought to answer some issues investigated in that research, especially those related to the teachers personal and professional profiles. Our interest, in the end, is to contribute for the understanding of History teaching and, specifically, for the construction of policies on behalf of the improvement of education quality which may give priority to the formation and so as to the guarantee of better work conditions for their teachers.

Key words: Teaching knowledge; Personal and professional teaching conditions; Teaching History in the first grades; Teachers training.

Referências

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos dos livros didáticos de História**: entre táticas e prescrições. 2009. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa Anhorn. Nas tramas da didatização escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. In: ANAIS DA 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. **Anais...** Sociedade, Democracia e Educação, 2004. p. 1-15.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 9, p. 51-75, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP [2003/2004], p. 85-120. (cópia)

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna. 2003. p. 82.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 324 p. Original francês.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p. [Original francês].