

TECENDO A TRAMA DA HISTÓRIA ENSINADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (1970-1990)

TEJIENDO LA TRAMA DE LA HISTORIA ENSEÑADA EN LA CIUDAD DE VITÓRIA-ES (1970-1990)

WEAVING THE PLOT OF HISTORY TAUGHT IN THE CITY OF VITÓRIA-ES (1970-1990)



Regina Celi Frechiani BITTE¹
e-mail: bitteregina@gmail.com



Sônia Maria dos SANTOS²
e-mail: soniaufu@gmail.com

Como referenciar este artigo:

BITTE, R. C. F.; SANTOS, S. M. dos. Tecendo a trama da história ensinada no município de Vitória-ES (1970-1990). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023142, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17963>



- | Submetido em: 10/04/2023
- | Revisões requeridas em: 02/05/2023
- | Aprovado em: 16/06/2023
- | Publicado em: 19/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Professora/Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Doutorado em Educação (UFES). Pós-doutorado (UFU).

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora Titular aposentada. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUCSP). Pós-doutorado (UFMG).

RESUMO: Objetiva identificar os saberes docentes e tipologias de consciência histórica presentes nas narrativas construídas por professores de História, atuantes na Educação Básica tendo como referência a construção da epistemologia da prática profissional definida por Tardif (2000) como o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas. Fundamenta-se teoricamente nas concepções de saberes docentes de Tardif e Lessard (2012) e consciência histórica de Rüsen (2007). Respaldamo-nos no aporte teórico da História Cultural e na metodologia de pesquisa da História Oral em Bom Meihy (1996) e Alberti (2013) ao possibilitarem a elaboração de registros e documentar experiências, saberes e práticas de pessoas a respeito de suas vivências. Podemos inferir que, a maneira como trabalharam em sala de aula, criou-se a possibilidade de um ensino que visa a formar a consciência histórica para agir no mundo, para poder nele atuar e transformá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Consciência histórica. Saberes docentes. Formação docente.

RESUMEN: Tiene como objetivo identificar los saberes didácticos y las tipologías de conciencia histórica presentes en las narrativas construidas por profesores de Historia que actúan en la Educación Básica, teniendo como referencia la construcción de la epistemología de la práctica profesional definida por Tardif (2000) como el estudio del conjunto de conocimientos que utilizan los profesionales de su espacio de trabajo para realizar todas sus tareas. Se basa teóricamente en las concepciones de enseñanza del conocimiento de Tardif y Lessard (2012) y en la conciencia histórica de Rüsen (2007). Apoyamos el aporte teórico de la Historia Cultural y la metodología de investigación de la Historia Oral en Bom Meihy (1996) y Alberti (2013) al posibilitar la elaboración de registros y documentar experiencias, saberes y prácticas de las personas en torno a sus vivencias. Podemos inferir que la forma en que trabajaron en el aula creó la posibilidad de una enseñanza que tiene como objetivo formar una conciencia histórica para actuar en el mundo, para poder actuar y transformarlo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia. Conciencia histórica. Enseñanza del conocimiento. Formación de profesores.

ABSTRACT: It aims to identify the teaching knowledge and typologies of historical awareness present in the narratives constructed by History teachers, working in Basic Education, having as a reference the construction of the epistemology of professional practice defined by Tardif (2000) as the study of the set of knowledge used by professionals in your workspace to perform all your tasks. It is theoretically based on Tardif and Lessard's (2012) conceptions of teaching knowledge and Rüsen's (2007) historical awareness. We support the theoretical contribution of Cultural History and the research methodology of Oral History in Bom Meihy (1996) and Alberti (2013) by enabling the elaboration of records and documenting experiences, knowledge and practices of people regarding their experiences. We can infer that the way they worked in the classroom created the possibility of a teaching that aims to form historical awareness to act in the world, to be able to act and transform it.

KEYWORDS: History teaching. Historical awareness. Teaching knowledge. Teacher training.

A origem dos fios

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada no estágio pós-doutoral junto à Universidade Federal de Uberlândia - UFU e objetiva identificar e socializar os saberes docentes e as tipologias de consciência histórica presentes nas narrativas construídas por professores de História, atuantes na Educação Básica, tendo como referência a construção da epistemologia da prática profissional, caracterizada conforme Tardif (2000, p. 13) pelo “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, na história da história ensinada, entre 1970 a 1990 no município de Vitória do Estado do Espírito Santo (ES).

Para desenvolver a pesquisa nos respaldamos no aporte teórico da História Cultural e na metodologia de pesquisa da História Oral, no intuito de “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17). Buscou-se identificar, por exemplo, os diversos saberes que os professores mobilizaram em sua prática docente.

Segundo Bom Meihy (1996), a História Oral apresenta-se como um eficiente recurso de pesquisa, ao possibilitar a elaboração de registros e documentar experiências, saberes e práticas de pessoas a respeito de suas vivências e concepções:

[...] é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. [...] a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social (BOM MEIHY, 1996, p. 13).

Considerando a especificidade da temática da presente investigação, que visa a identificar as narrativas históricas construídas pelos professores em sala de aula e estimular memórias docentes acerca da epistemologia da prática profissional, priorizou-se a modalidade da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), documentando-se narrativas e memórias docentes de experiências ou processos específicos vivenciados pelos entrevistados.

Ao suscitar memórias, é relevante considerá-las não como algo fixo e estático, mas sim em constante processo de (re)elaboração, como um trabalho cuidadoso e minucioso, conforme bem assevera Bosi (1994, p. 55), “[...] memória não é sonho, é trabalho. [...] Lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Essa citação nos remete à narrativa de nosso entrevistado ao afirmar que “[...] hoje olhando o passado eu tenho muito mais compreensão e eu sempre digo assim: poxa vida, eu deveria dar aula para o

ensino fundamental agora [risos] e não naquela época, que eu dei aula, né?” (FRANCO, 2020, n.p.).

O fragmento nos mostra esse trabalho da memória, em que os tempos se mesclam, pois o conteúdo da memória pode ser o passado, mas o ato de recordar e de contar a história do passado é realizado no presente; portanto, a relação que se estabelece é uma relação entre presente e passado (PORTELLI, 2010). É a partir do presente que se lembra das experiências vividas no passado. Isso nos permite compreender a riqueza da fala de Franco (2020), isto é, daquele que fala no presente a experiência do passado.

Para Bosi (1994, p. 66), na memória “[...] fica o que significa. Fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, as vezes profundamente alterado”. A narrativa de Sueth (2020) vai ao encontro da fala de Bosi (1994), quando ele nos relata um momento de sua formação em que “[...] uma das palestras foi com Rubem Alves [...]. Ele me disse uma coisa que me deixou assim, impressionado [...] Um professor ele tem que ser um profeta da alegria” (SUETH, 2020, n.p.). Em vários momentos da entrevista, o professor Sueth repetiu a expressão “profeta da alegria”, demonstrando que a palestra marcou e interferiu, de alguma forma, em sua prática docente. Dessa forma, esse professor resolveu fazer da “[...] História não uma área pesada. Mas uma área que desse aos alunos uma alegria de conhecer a História. [...] De estudar o que aconteceu. Porque que nós estamos vivendo isso. Mas fazer isso tudo com alegria” (SUETH, 2020).

Assim, nossos “[...] entrevistados nos deram a voz, não fomos nós que demos a eles” (PORTELLI, 2010, p. 7). Vozes que se constituíram em nossa matéria prima, os fios que nos permitiu a tessitura deste texto. E, para tanto, na obtenção de tais fios, estabelecemos como critérios para seleção dos professores: que fossem licenciados em História e que tivessem atuado na Educação Básica no Município de Vitória entre o período de 1970 a 1990. Chegamos até esses professores por indicação de seus pares. Quando o professor indicava o outro, sempre se reportava ao compromisso que esse outro tinha com a educação. Justificamos a escolha dos professores com base nos preceitos defendidos por Alberti (2013, p. 40) em que “a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência”.

Foram três os professores que gentil e generosamente se prontificaram contribuir com nossas reflexões. Os três assinaram o Termo de Cessão e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e autorizaram sua identificação no texto.

Devido ao momento histórico atravessado pela terrível pandemia do coronavírus, tomamos a decisão de realizar as entrevistas de forma remota. Com a aquiescência dos participantes, optamos por utilizar o aplicativo de vídeo conferência Zoom.us, com o dia e horário marcado para a realização das respectivas entrevistas. Com esse acordo, realizamos as entrevistas, que foram gravadas. Para sua condução, elaboramos um roteiro semiestruturado. Para Thompson (1988, p. 260) “[...] as perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível e, em linguagem comum”.

Após a realização das entrevistas, passamos para a etapa seguinte, que foi a da sua transcrição, que durou, em média, de dez a vinte horas cada. Thompson (1988, p. 297) sinaliza que, na transcrição da entrevista, é preciso “[...] desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original”. Ainda, conforme Meihy e Holanda (2019, p. 155) é importante que:

Para que o narrador se reconheça no texto da entrevista, é preciso que a transcrição vá além da passagem rigorosa das palavras da fita para o papel. A transcrição literal, apesar de extremamente necessária, será apenas uma etapa na feitura do texto final, que chamo de textualização por ser ao modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um texto escrito.

Ao estabelecer o diálogo entre as orientações de Thompson (1988) e Meihy e Holanda (2019), confeccionamos o texto com as narrativas de nossos professores entrevistados, já com a textualização, uma vez que, conforme afirmam Meihy e Holanda (2019, p. 155), “[...] o texto deve ser ‘limpo’, ‘enxuto’ e ‘coerente’ [...]”, porém sem perder seu significado original.

Posto isso, apresentamos os professores sujeitos desta pesquisa. O professor FRANCO (2020) é graduado em História pela Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (Ufes), graduado em Museologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Educação pela Ufes, com doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). A professora VASCONCELOS (2020) é graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com Pós-Graduação em História Econômica e Social do Brasil na Universidade Salgado Filho e Pós-Graduação em Educação Empreendedora na Pontifícia Universidade Pontifícia Católica (PUC), e o Professor SUETH (2020), graduado em História pela Faculdade de Filosofia de Campos, com Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Assim, buscamos, neste artigo, tecer os fios trazidos pelos professores com outros fios decorrentes de publicações científicas acerca de saberes e fazeres docentes.

O vai e vem dos fios: tecendo a trama da experiência e dos saberes docentes

Com o intuito de tecer os vários fios que compõem o saber docente, explicitados nas narrativas dos professores entrevistados, que atuaram nas três últimas décadas do século XX, evocamos para nosso diálogo os autores Tardif (2000), Monteiro (2007) e Fonseca (2003).

No Brasil, a partir da década de 1990, várias pesquisas voltaram seus olhares para a complexidade da prática educativa e dos saberes docentes, tomando como centro de suas análises a formação do professor para além da academia, ao compreender a importância de se contemplar nas pesquisas o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (BORGES; BITTE, 2017).

A não consideração do professor e de suas condições reais de atuação, traz consigo a não reflexão sobre a pluralidade de saberes que são mobilizados no exercício da função e que, em decorrência dessa não reflexão, são, na maioria das vezes, confinados à privacidade de experiências docentes isoladas que, embora possam ter grande validade e muitas contribuições para o processo de melhoria da qualidade do ensino, não são socializadas e, portanto, perdem-se no anonimato de cada docente (BORGES; BITTE, 2017, p. 36).

Na busca por dar visibilidade à complexidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente, foram sendo gestadas e sistematizadas, no decorrer da década de 1990, discussões sobre formação e profissionalização do professor e reflexões acerca do “saber docente”.

Conforme Tardif, o saber docente é plural, constituindo-se em um amálgama de saberes: os que derivam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e aos saberes pedagógicos e são transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes das disciplinas, que incorporam os saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária e correspondem aos diversos campos de conhecimento; os saberes curriculares, que se apresentam como forma de programas curriculares e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os saberes da experiência, que, por sua vez, são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, num contexto de múltiplas interações (TARDIF, 2012).

Para Monteiro (2010), tais saberes, quando estimulados, contribuem para a formação de um conhecimento alocado em uma zona de fronteira por receber contribuições de diversas áreas do conhecimento, tais como do currículo, da didática geral, da didática da história e da teoria da história. São saberes definidos como “plurais, compósitos, flexíveis, temporais” (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109), construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do sujeito.

Dessa forma, os cursos de licenciatura tornam-se lugares de referência para fomentar a discussão desses saberes que fazem parte da construção da identidade pessoal e profissional do professor e de maneiras de ser e estar na futura profissão. Assim, o professor de História estaria sendo formado para dominar não só procedimentos do método histórico, mas também um conjunto de saberes e competências que o habilitam para o exercício profissional da docência.

Procuramos mapear e tecer, a partir de sinais e pistas nas narrativas de nossos entrevistados, a trama dos saberes docentes entendidos nesta pesquisa como “[...] constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos escolhas e decisões” (TARDIF, 2012, p. 223). Buscamos não dar subsídios ao professor, para “detectar as armadilhas da memória” (FONSECA, 2003, p. 116), mas sim desconstruir, lembrar e falar, sem receios, de erros e acertos de sua prática. Nos relatos de nossos professores entrevistados, saltaram aos olhos questões que envolveram a formação inicial, o início à docência, o ser professor, lembrados com emoção e com alegria, mas também acompanhados pelos desafios.

A professora Vasconcelos (2020) descreve o início de sua formação inicial no momento de transição em que vivia o país.

Eu entrei na Ufes em 1983. E o que marcou muito nesse período, quando eu entrei na universidade, foi aquele período de transição que a gente estava vivenciando para a redemocratização do país. Então, foi um período que a gente via muita coisa do governo militar. Ainda tinha muita coisa do governo militar dentro da universidade e aquela ânsia, aquela vontade de aprender mais sobre liberdade. De ler Karl Marx com maior liberdade. De ler Weber... e a gente entender melhor tudo isso. Então, eu falo assim que foi um período frutífero, principalmente para quem era da área de humanas, para alunos de História (VASCONCELOS, 2020, n.p.).

O cenário educacional brasileiro, o ensino de História e a formação dos profissionais da área passaram por mudanças significativas entre as décadas de 1980 e 1990. Modificações e novas reestruturações do currículo, educação e formação, assim como as influências das “[...] novas” tendências historiográficas que ganharam visibilidade com o processo de abertura política do país (MOREIRA, 2003). Essas mudanças estão presentes na fala de nossa entrevistada quando menciona o período de transição e de redemocratização do país.

O professor Franco (2020, n.p.) também nos relata sobre sua formação inicial:

Eu iniciei no curso superior em 1975 quando passei no vestibular em História aqui na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde conclui este curso. [...] eu só fiz licenciatura não fiz bacharelado. Se não me falha a

memória, na época que eu fiz nem tinha bacharelado. Era só licenciatura. Que eu lembre, era só licenciatura.

Conforme já mencionado anteriormente, o professor Franco e a professora Vasconcelos fizeram a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), enquanto o professor Sueth fez sua graduação no estado do Rio de Janeiro, conforme narra:

Eu me formei na Faculdade de Filosofia de Campos. E... porque na época, o curso de História era dado na Faculdade de Filosofia. Aí eu fiz meu curso de História, me formei. No começo, eu dei aulas de História. Mas, antes de me formar e mesmo depois de formado, eu dei aula também de Português e Matemática [risos]. Na época, era permitido isso, era na década de 1970 [...]. Eu durante alguns anos dei aula de Português e Matemática. Era novo, era jovem e, de vez em quando, até encontro, pela internet, facebook, meus antigos alunos, daquele tempo, que eram um pouquinho mais novos que eu. Porque eu era jovem e dava aula para sétima e oitava série e, também, para o curso de Ensino Médio. Era o curso de Contabilidade. Então, os alunos eram todos um pouquinho mais jovens que eu e, no curso de Contabilidade, alguns eram até mais velhos do que eu. De vez em quando, tenho encontrado vários deles e estabelecido contatos. Todos estão feitos na vida, bem colocados e tudo. Mas eram aulas de Português e Matemática e depois aula de História também. Dei aula também na própria faculdade em que eu me formei, dei aula de História na Faculdade de Filosofia de Campos. Mas depois eu acabei... não me dediquei mais, ao magistério, acabei viajando para os Estados Unidos, fui para a Europa. Fazer um giro pelo mundo, né. E quando volto, na década de 1990, retomo minhas atividades de magistério. E aí, venho para Vitória (SUETH, 2020, n.p.).

Ao falar de sua formação, o professor Sueth compartilha o início de sua docência, já formado na graduação em História. Mas muito antes de se tornar professor, ele nos narra o que considera como a sua primeira experiência docente.

Desde criança, eu sempre gostei muito de passar meu conhecimento para os outros. E eu me lembro da primeira aula que eu dei em minha vida. Eu tinha nove anos de idade. E... minha tia Maria que infelizmente já morreu, era professora normalista e dava aulas para o primário, no interior, que é o ensino fundamental 1 hoje. E um dia ela me chamou. Sabendo que eu estava com notas boas na escola e me perguntou: Você não quer dar uma aula de Português para os meus alunos? Eu me lembro que.... Eu acho... Não tenho muita certeza. Mas era sobre “pronome”. Aí eu fui com ela. Pegamos o trem. Levava uma meia hora para chegar na escola dela. Eu fui junto. E dei a minha primeira aula de “pronome”. Eu tinha nove anos de idade. E, a partir daí, tomei assim gosto de ensinar (SUETH, 2020, n.p.).

A narrativa de Sueth nos remete às reflexões de Tardif (2012), ao esboçar a pluralidade do saber docente, bem como sua origem, que estão longe de serem produzidos única e exclusivamente na universidade. Podem ser exteriores ao ofício de ensinar e vir antes mesmo da carreira propriamente dita. No caso do nosso entrevistado, a experiência vem em decorrência

do convite feito pela “tia Maria”, um membro da família que era professora, lembrada com carinho (devido a expressões esboçadas pelo rosto do narrador) e uma referência em sua vida pessoal e profissional.

Para Franco (2020), o início na docência se deu logo nos primeiros anos, quando começou a cursar a graduação em História.

Vou falar um pouco assim de outras experiências, porque eu não só tive experiências no nível superior. Também tive experiência com o que hoje chamamos de ensino fundamental, que foi em 1975. Era muito comum. Eu não sei se ainda é muito comum. Mas naquela época, eu estou falando de 40 anos atrás [risos], 45 anos atrás que era assim, a gente ingressava na universidade e abria a perspectiva de você trabalhar. E assim eu obviamente, por uma necessidade econômica, fui trabalhar. Precisava ganhar algum dinheiro para eu sobreviver, para me manter efetivamente e aí eu fui dar aula de História para o que nós chamamos hoje de ensino fundamental. Naquela época, a gente chamava de primeiro grau e eu dava aula de quinta a oitava séries (FRANCO, 2020, n.p.).

Vasconcelos (2020) também iniciou a docência quando cursava o segundo semestre da licenciatura em História.

Eu comecei com poucos meses, com um semestre na faculdade... comecei numa escola da rede pública estadual, quando ainda estava longe das aulas de prática de ensino, que geralmente acontecem no final do curso, né, Regina? Sem ter esse conhecimento de prática de ensino, sem ter Didática e ainda sem a noção do que seria uma metodologia para a gente poder aplicar. Era tudo assim muito difícil, sabe. [...] E assim eu via que eu precisava aprender tudo isso e eu não tinha chegado nessa fase na universidade. Então eu falo que a gente aprendeu um pouquinho, meio que na marra (VASCONCELOS, 2020, n.p.).

É nesse contexto, mesmo antes de se tornar professor, que nossos entrevistados vão dando contornos a sua identidade docente. Para Nóvoa (1997), existe, entre a identidade do professor e o seu contexto histórico, uma ligação que influencia a forma como ensina. Nesse processo, mesclam-se conhecimentos, teorias aprendidas nas escolas, práticas didáticas de antigos mestres, de colegas, nas situações do dia a dia. Tal qual aponta a professora Vasconcelos (2020, n.p.), “[...] a gente acabou aprendendo observando outros colegas mais experientes na preparação da aula, no domínio de sala. Nem sei se é correto a gente falar, mas, naquela época, usávamos a expressão ‘domínio da sala de aula’. E foram, assim, anos muito difíceis nesse início”.

O professor Franco compartilha tais lembranças, ao narrar que:

[...] quando eu estudei, no famigerado Borges Hermida, não sei se você já teve acesso a algum livro do Borges Hermida. Mas era o bam... bam ...bam... da época de livros paradidáticos. O Borges Hermida era assim, você tinha os pontos e depois tinham os questionários. Você tinha que responder aqueles questionários. Já na época que eu dava aula, a gente já buscava livros que indicassem, que fizessem algumas indicações de outras leituras, né, de outros textos para complementar. Exercícios que buscavam muito mais a reflexão, o raciocínio, o que na minha época não era possível quando estudante que era decorar (FRANCO, 2020, n.p.).

A narrativa do professor Franco, se, por um lado, nos mostra um ensino que valorizava a memorização em detrimento da reflexão, por outro lado, aponta características importantes para a formação do professor de História, que é a reflexão, a criticidade, o caráter politizador do trabalho docente. Essas características se fazem pouco presentes, tanto em sua formação como na de Vasconcelos (2020), talvez pelo contexto em que estavam inseridos, o da ditadura militar. Essa experiência escolar fez com que Franco (2020) buscasse por um ensino de História contextualizado e mais reflexivos.

Já as narrativas do professor Sueth (2020) nos revelam uma preocupação com a questão da disciplina

[...] no comecinho, eu dando aula com 19, 20 anos, por exemplo, para aluno da oitava série... eu era muito bravo. Os alunos me contam que eu me impunha muito. Porque era uma necessidade. A diferença de idade... me parecia que havia uma necessidade, por causa da diferença de idade que era muito pouca. Se eu não fizesse isso, eu não conseguia manter a disciplina junto deles. Mas depois, à medida que o tempo foi passando, eu fui modificando plenamente, isso daí, de modo que no Ifes o meu relacionamento com os alunos era outro, completamente diferente, né (SUETH, 2020, n.p.).

A partir da narrativa podemos depreender que os desafios para os professores que estão começando suas carreiras são inúmeros. No entanto, para vencê-los os futuros professores buscam em sua história de vida escolar e pessoal conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros, sendo reatualizados, reestruturados, ressignificados na prática de seu ofício (TARDIF, 2012).

Desse modo, pensar como esses professores entrelaçaram os procedimentos formativos e as práticas de ensinar e aprender História foi o fio condutor deste trabalho. Buscamos ouvi-los para saber o que eles fizeram, dentro das condições reais de trabalho encontradas para ensinar. Fizemos uma escuta atenta dos professores ao narrarem sua experiência em sala de aula, considerada por eles como a que “marcou muito”, “que ficava torcendo o momento para chegar o dia daquela aula” e que foi “inesquecível”.

Saberes e fazeres docentes: fios que se cruzam na tessitura da história ensinada...

Embora seja indispensável conhecer o conteúdo da matéria a ser ensinada, o trabalho desenvolvido em sala de aula não se resume a esses saberes disciplinares.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho com os professores: elas constituem o núcleo e, por esta razão, determinam, [...] a natureza dos procedimentos (TARDIF, 2012, p. 118).

Depreende-se, pois, que para ensinar é preciso saber. Saber o que, o como e o porquê ensinar. Isso, por sua vez, envolve e exige do professor a mobilização de uma pluralidade de saberes. Entrar em sala de aula pressupõe o antes, o durante e o depois. E, conforme bem salienta Schön (2000), esses três momentos devem ser permeados pelo tripé da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, o antes, marcado pelo ato de planejar a aula, que pressupõe a seleção de conteúdo, sua adequação ao tempo espaço da aula, a clareza de intencionalidade da aula a ser trabalhada. Envolve, também, o durante, que seria a aula propriamente dita, onde o docente deve estar atento com a interação com os alunos e as estratégias didáticas utilizadas, procurando observar se as aprendizagens estão se efetivando. E, ainda, envolve o depois, que é o momento em que o docente deve ter a sensibilidade de avaliar as interações estabelecidas no decorrer da aula, a receptividade das estratégias didáticas elaboradas e o interesse dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. Afinal, “[...] ensinar é trabalhar com seres, humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141).

Ratifica-se, portanto, que nessa empreitada, diversos saberes são mobilizados: disciplinares, curriculares, pedagógicos, da experiência, da tradição pedagógica. São saberes que se entrelaçam no trabalho diário de reflexão, seja individual, seja coletiva, possibilitando a reflexão necessária ao desenvolvimento profissional na escola ou na sala de aula.

Ao ouvirmos narrativas docentes sobre seus saberes e fazeres, no exercício de suas respectivas funções, é possível adentrarmos, juntamente com o narrador, para o interior da sala de aula e da escola. Nesses lugares, escola e sala de aula, se engendra a cultura escolar em conexão com as suas próprias dinâmicas, em diálogo com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva no contexto das práticas sociais, culminando com a produção do saber histórico escolar (MONTEIRO, 2007), que é produzido na e pela dinâmica própria da escola.

Mediante tal perspectiva, buscamos ouvir os professores entrevistados, com foco em suas experiências docentes. Sueth (2020) narra com empolgação, com um brilho nos olhos a aula que o marcou.

Mas tem uma aula, que eu ficava torcendo para chegar o momento da mesma. Porque todos os alunos ficavam assim, encantados [ênfase na palavra encantados]. Não com a aula, mas com o tema da aula. [...] Era a Revolução Francesa. Mas aí, eu tinha que dar toda a Revolução Francesa e a metodologia que eu utilizei, durante essas aulas todas de Revolução Francesa, a metodologia era: antes de dar o esquema e com os dados e com os conteúdos programáticos da Revolução Francesa, eu contava para eles uma história. Uma história que aconteceu mesmo. Então, era a história de uma das filhas do Luiz XVI. O que aconteceu com ela? E enfatizava a pergunta para o começo da Revolução Francesa quando os revolucionários invadiram o castelo de Versalhes. Para depois nas Tulherias. Depois na prisão. Depois no 9 do Termidor. Depois ela na Áustria. Depois ela volta, com o tio dela, que era Luiz XVIII e ela morre, se não me engano, em 1850. Então eu contava a história, enfatizando a trajetória dela. Mas ao contar a trajetória estavam ali todos os dados da Revolução Francesa. De causas. Golpe do 9 do Termidor, o Golpe do 18 do Brumário. Estava tudo contado nessa história dela. Quando eu terminava a história, eu passava o esquema no quadro do que interessava guardar, daquilo ali. Não da historinha dela. Mas o que é que tinha de Revolução Francesa para eles guardarem. Nossa! Mas eles ficavam encantados com a história que era contada ali. [...]E aí, terminada a história, entrava o esquema da Revolução Francesa, os dados que eles precisavam guardar e, logo depois, já entrava uma prova com as perguntas relacionadas com aquilo que eu falei em sala de aula, mas sobretudo, com textos para eles poderem interpretar (SUETH, 2020, n.p.).

No excerto acima, é possível identificar que, para ensinar o conteúdo que foi selecionado a Revolução Francesa, num momento dado em um determinado contexto, o professor optou por uma metodologia, a narrativa, considerada a mais adequada, que apresenta em todo o seu desenvolvimento relação com o saber disciplinar.

No ato de narrar “[...] a história de uma das filhas do Luiz XVI. [...] Eu contava a trajetória dela. Mas ao contar a trajetória estavam ali todos os dados da Revolução Francesa. De causas. Golpe do 9 do Termidor, o Golpe do 18 do Brumário. Estava tudo contado nessa história dela [...]” (SUETH, 2020, n.p.), cronologicamente os acontecimentos foram sendo contados para dar sentido ao que era narrado.

Essa concatenação dos conteúdos trabalhados tinha como objetivo a compreensão do processo da Revolução Francesa pelo aluno, a partir da seleção do professor sobre o que era mais importante os alunos saberem

As narrativas do professor Sueth desvelam que sua abordagem de ensino, ao apoiar-se na narrativa como estratégia didática, foi utilizada com intuito de se aproximar mais do aluno

e tornar a aula mais atraente “Porque todos os alunos ficavam assim, encantados”, no entanto, desvelam, também, uma constante preocupação da articulação do conteúdo a ser ensinado com o saber disciplinar, assim como a preocupação com o depois da narrativa: trabalhar textos para os alunos fazerem interpretação.

Sobre as experiências de ensino, desenvolvidas em sala de aula, Vasconcelos (2020) se recorda do tema abordado “exploração do trabalho infantil”, tendo como referência a obra *Cidadão de papel*.

Eu não sei se vou recordar de todos os detalhes. Mas uma aula que ficou muito marcada e se tornou quase inesquecível, foi uma aula que eu tive com uma turminha de quinta série. Hoje seria o sexto ano [risos]. Alunos muito atuantes. E eu trabalhava com minhas turmas de ensino fundamental sobre a questão da exploração do trabalho infantil. Então eu usava muito o livro *Cidadão de papel*, do Gilberto Dimenstein. Então eu ensinava os alunos, a fazer esse trabalho com eles, que dentro da História é importante a gente não ser um cidadão de papel e sim ser um cidadão consciente. E um dos temas que eu usava nesta aula era a questão da exploração do trabalho infantil. Porque eu via naqueles alunos, tão novinhos, começando a entender um pouco da vida deles e tudo. Que era necessário eles saberem que tinham crianças que eram exploradas. Fazer eles refletirem sobre isso. Porque eu dizia: se vocês souberem e refletirem sobre isso e entender o sofrimento de outras crianças que trabalham com essa situação, vocês vão crescer e vão combater isso. Vocês jamais vão deixar que isso continue acontecendo. Eles faziam toda a pesquisa. Todo mundo tinha que ler este livro, né, *Cidadão de papel* e fazer uma ilustração. Do que eles apontavam. Ilustrar as crianças sendo exploradas. Aquelas crianças na carvoaria. Aquelas crianças que cortavam os dedinhos descascando a mandioca para fabricar a farinha. Então aquilo ali que as crianças faziam e o que é que eles achavam que tinha que acontecer. Era essa a reflexão que eles faziam e uma forma de ilustrar o que eles viam, qual era a situação e como eles achavam que tinha que ser. Aí eles colocavam todas as crianças brincando, na escola e estudando (VASCONCELOS, 2020, n.p.).

Na narrativa da professora, pode-se perceber que sua aula foi organizada a partir da perspectiva da história-problema. Partiu-se de um tema que ia gerando questões para os alunos refletirem sobre “a exploração do trabalho infantil” e o que “eles achavam que tinha que acontecer”. Dessa forma, o problema ia dando sentido ao conteúdo abordado em sala. Ao se apropriar da literatura, sua prática pedagógica ganha potencialidade para o trabalho com a formação do pensamento histórico das crianças.

Conforme depreende-se das narrativas de nossa entrevistada, a obra selecionada, *Cidadão de papel*, oportunizou o exercício da leitura, da reflexão, da interpretação e das habilidades artísticas das crianças: “[...] era essa a reflexão que eles faziam e uma forma de ilustrar o que eles viam, qual era a situação e como eles achavam que tinha que ser. Aí eles colocavam todas as crianças brincando, na escola e estudando” (VASCONCELOS, 2020, n.p.).

Embora a obra citada não fosse ilustrada, a professora solicitou aos alunos que ilustrassem as atividades que eles, a partir da pesquisa realizada, da leitura do livro e das discussões em sala de aula, entendessem em relação ao tema trabalhado. O resultado são os desenhos das crianças brincando e estudando.

Em sua a narrativa, podemos identificar que a professora possibilitou que as crianças refletissem sobre a realidade, questionassem e levantassem hipóteses, como também fizessem observações sobre a sua realidade e a das crianças retratadas na obra literária. Esse tipo de atividade se mostra potente, ao contribuir para as crianças compreenderem que existem outros tempos, outros espaços e que outras crianças podem viver uma realidade bem diferente da sua. Podem perceber também que existem permanências no processo histórico, que existe, ainda, a exploração do trabalho infantil. Como salientam Zamboni e Fonseca (2010, p. 342), “[...] a literatura e a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecem-nos pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura, da nossa identidade. São mediadoras da/para a aprendizagem humana”.

A narrativa da professora sinaliza para o trabalho de formar a consciência histórica definida por Rüsen (1992) como um pré-requisito necessário para a orientação em determinada situação que demanda ação: a ação desenvolvida pelas crianças de pleitear, cobrar os seus direitos e não ser um “cidadão de papel”.

Em relação às narrativas apresentadas pelos professores em contexto de sala de aula, podemos inferir que “O fio de sentido é dado por quem narra: o professor” (MONTEIRO, 2007, p. 129). Assim, o fio da narrativa de Sueth (2020) foi o de compreender o processo da Revolução Francesa, o fio da narrativa de Vasconcelos (2020) foi a exploração do trabalho infantil. Vejamos qual foi o fio da narrativa de Franco (2020):

Olha, uma [aula] me marcou muito. Eu diria que foi quando eu estava dando aula para o supletivo. (...) na na unidade que eu dava aula tinha um diretor e eu estava dando aula sobre o governo Vargas. E ele tinha uns janelões, eu me lembro perfeitamente disso, e ele ficou numa janela, do lado de fora assistindo a minha aula [risos]. E eu pensei sobre a minha reponsabilidade de dar aula com o diretor à espreita... E aí, [...] eu comecei falando do presente para o passado. Eu comecei falando do descanso semanal, da jornada de hora do trabalho, de você poder ficar doente e continuar recebendo o seu salário. De você ter as vantagens que o trabalhador já naquela época tinha. Eu comecei a aula exatamente assim e, aí, fui para o governo Vargas. Aí, eu digo, olha, mas então foi que Vargas acordou de manhã e muito bonzinho e resolveu... hoje estou muito bonzinho e vou pensar nos trabalhadores. Aí, eu busquei uma conexão com as greves operárias, a situação de vida do trabalhador, as reivindicações, as lutas que vão culminar. Então eu acho que consegui fazer conexão, passado e presente. Fazer uma conexão de compreender que

personagens históricos não devem ser analisados para o bem ou para o mal. Ninguém é só bom ou só mau. Temos acertos e desacertos. O governo de Vargas teve desacertos, teve. Teve acertos, teve também. Então era isso que eu queria, que na verdade eles refletissem. Passassem a entender que sempre que eles enxergassem um fato histórico que eles buscassem compreender, que tem muito mais nuanças do acontecido do que aconteceu. E entender que a história é um processo. Nada acontece do dia para a noite. Acho que essa aula me marcou muito (FRANCO, 2020, n.p.).

O fio condutor da narrativa de Franco (2020) foi o Governo Vargas com recorte para as questões trabalhistas. A partir da narrativa, podemos inferir que o professor conduz o processo de ensino para a aprendizagem em consonância com aquela defendida por Rüsen (2007), que é a aprendizagem histórica. Esse processo se operacionaliza por meio da experiência, interpretação e orientação, que também são elementos constitutivos da consciência histórica:

[...] quando produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para interpretação histórica dessa experiência e a capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientações para a vida prática (RÜSEN, 2007, p. 110).

O que seria essa orientação para a vida prática? Construir sentido histórico a partir da interpretação de seu mundo e de si mesmo, ideia defendida por Rüsen (2007) como competência narrativa. Assim, a narrativa do aluno poderá ser construída a partir de seus próprios saberes sobre o governo de Getúlio Vargas em diálogo com a narrativa do professor, possibilitando outras narrativas que possam orientar a vida prática. Rüsen (2007) compreende competência narrativa como a habilidade para narrar uma história por meio da qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. Podemos citar, como exemplo, as conquistas trabalhistas no governo de Vargas, suas permanências e novas orientações para as demandas do trabalho em que o sujeito encontra-se inserido.

Outra questão que percebemos ser abordada na narrativa de Franco (2020) é a empatia histórica, quando ele se refere aos sujeitos históricos — “personagens históricos não devem ser analisados para o bem ou para o mal. Ninguém é só bom ou só mau.” Lee (2003, p. 20) trabalha com o conceito de empatia histórica que pode ser entendida “[...] como uma realização — algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram”. O autor alerta ainda que “[...] a compreensão histórica não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20).

Nesse sentido, a narrativa do professor sinaliza para essa compreensão histórica ao rememorar a aula: “[...] Vargas acordou de manhã e muito bonzinho e resolveu: hoje estou

muito bonzinho e vou pensar nos trabalhadores”. Ao continuar sua aula, o professor Franco (2020) foi construindo uma narrativa que levaram Vargas à determinada tomada de decisão, buscando uma conexão com as greves operárias, a situação de vida dos trabalhadores, as reivindicações de melhoria, etc.. Logo, a empatia histórica não está relacionada a sentir o que sentiu o sujeito, e sim entender que ações são motivadas por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos e nas relações que estabelecem os sujeitos no processo histórico em determinado tempo histórico (LEE, 2003).

Assim como Monteiro (2007), reconhecemos que esses professores foram agentes e sujeitos de sua prática docente, o que implica domínio de saberes, resultado de um processo pessoal; autonomia em relação ao que fizeram, relacionada ao contexto social e cultural construído no desenvolvimento da profissão e associado a disposições e condições do momento histórico que vivenciaram.

A tessitura está concluída, mas não arrematada

No presente texto buscamos identificar, a partir das experiências narradas pelos professores entrevistados, quais foram os saberes docentes mobilizados em suas respectivas práticas, com o intuito de desvelar as narrativas históricas construídas no ensino de História nas três últimas décadas do século XX no município de Vitória. Nas narrativas apresentadas, procuramos tecer os aspectos que dialogam com as construções de narrativas históricas em sala de aula, com o tornar-se professor, tendo como fio condutor a sua formação profissional docente atravessada pela vivência escolar, social e familiar.

Ao entendermos que se tornar professor envolve atividades e interações humanas, que se realizam em determinados tempos, espaços e culturas como detentoras de saberes profissionais personalizados e situados, estamos indo além do entendimento de reduzi-la simplesmente à cognição dos professores (TARDIF, 2012).

Assim, ao auscultar a narrativa de cada um dos professores, trago os fios individuais nos momentos históricos que vivenciaram, permitindo-nos o entrelace dos mesmos para a construção da trama aqui apresentada, envolta em ditadura, reabertura política e novas tendências teóricas e metodológicas, a exemplo, a narrativa de Vasconcelos (2020) ao abordar a história problema. Já as narrativas de Franco (2020) nos revelam resistências docentes, ao debaterem muitos temas em sala de aula, porém, ressalta, também, o limite para fazer tais debates com os estudantes.

As narrativas de nossos professores sobre suas práticas em sala de aula nos dão sinais e pistas das narrativas históricas, que trazem características da consciência histórica. Rüsen (1992) formula quatro tipos de consciência histórica: a) no tipo tradicional, as orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo; b) o tipo exemplar refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana; c) o tipo crítico permite formular pontos de vista históricos, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros; d) no tipo genético, diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal.

As narrativas nos permitem afirmar que os professores entrevistados buscaram em suas narrativas históricas problematizar os conteúdos de ensino selecionados, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos, bem como com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares.

A partir das narrativas dos professores, podemos inferir que, com a maneira como trabalharam a História, criou-se a possibilidade de um ensino de História que visa a formar a consciência histórica crítico-genética: crítica, porque os professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de diferentes temporalidades, e genética, porque se apropriaram de conhecimentos históricos com abordagens que visavam às diferenças, às mudanças e às permanências no processo histórico (SCHMIDT; GARCIA, 2005). Assim, a História ensinada era vislumbrada como uma ferramenta para agir no mundo, para poder nele atuar e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BOM MEIHY, J. C. S.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, V. J.; BITTE, R. C. F. Estágio Curricular Supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6900>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FONSECA, S. G. “O prazer de viver e ensinar História”. *In*: VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, S. P. **[Entrevista cedida a]** Regina Celi Frechiani Bitte. Vitória, 2020.

LEE, P. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e museus**: actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003.

MONTEIRO, A. M. Narrativa e narradores no ensino de História. *In*: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud X; FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, A. M. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. *In*: SANTOS, L. L. C. P. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PORTELLI, A. História Oral e poder. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2., p. 2-13, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498/28767>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RASSI, M. A. C.; FONSECA, S. G. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 108-124, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11360>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano 4, n. 7, p. 27-36, out. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20História.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: UnB, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n.

67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUETH, J. C. R. [Entrevista cedida a] Regina Celi Frechiani Bitte. Vitória, 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: Claud Kreuch. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VASCONCELOS, J. M. S. [Entrevista cedida a] Regina Celi Frechiani Bitte. Vitória, 2020.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/shFPmsgw6tMqmxKJnjBrFWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Os autores seguiram as orientações éticas conforme a metodologia da História Oral. Após a transcrição das entrevistas as mesmas retornaram aos professores entrevistados para fazerem alterações, correções, acréscimos e supressões, quando necessário. Após leitura os professores autorizaram a publicação de suas entrevistas para fins de produções acadêmicas. Todos os participantes assinaram Carta de Cessão. Ainda, conforme a Metodologia da História Oral todos participantes dispensaram o critério de invisibilidade.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Todos os autores participaram de forma integral do processo da pesquisa. Coleta de dados, análise e confecção do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

