

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

*TECENDO A TRAMA DA HISTÓRIA ENSINADA NO MUNICÍPIO 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

Cómo hacer referencia a este artículo:

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>



| Enviado en: 04/10/2023
| Revisiones requeridas el: 02/05/2023
| Aprobado el: 16/06/2023
| Publicado el: 19/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Profesora/Departamento de Educación Política y Sociedad (DEPS). Profesora titular del Programa de Posgrado de la Maestría Profesional en Educación (PPGMPE/UFES). Doctora en Educación (UFES). Posdoctorado (UFU).

² Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Profesora Titular Jubilada. Doctora en Educación: Historia, Política, Sociedad (PUCSP). Posdoctorado (UFMG).

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.

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). Respalda-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.

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.

El origen de los hilos

Este artículo es el resultado de la investigación realizada en la pasantía posdoctoral en la Universidad Federal de Uberlândia - UFU y tiene como objetivo identificar y socializar el conocimiento docente 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, caracterizada según Tardif (2000, p. 13, nuestra traducción) por el "[...] estudio del conjunto de saberes realmente utilizados por los profesionales en su espacio cotidiano de trabajo para realizar todas sus tareas", en la historia de la historia enseñada, entre 1970 y 1990 en el municipio de Vitória, en el Estado de Espírito Santo (ES).

Para desarrollar la investigación, nos apoyamos en el aporte teórico de la Historia Cultural y la metodología de investigación de la Historia Oral, con el fin de "[...] identificar los modos en que en diferentes lugares y momentos se construye, se piensa y se da a leer una determinada realidad social" (CHARTIER, 1990, p. 17, nuestra traducción). Se buscó identificar, por ejemplo, los diversos tipos de conocimiento que los docentes movilizaron en su práctica docente.

De acuerdo con Bom Meihy (1996), la Historia Oral se presenta como un recurso de investigación eficiente, ya que permite la elaboración de registros y documentos de las experiencias, conocimientos y prácticas de las personas sobre sus experiencias y concepciones:

[...] Es un recurso moderno utilizado para la elaboración de documentos, archivos y estudios relacionados con la vida social de las personas. Es siempre una historia del presente y también conocida como historia viva. [...] La historia oral se presenta como una forma de plasmar las experiencias de las personas dispuestas a hablar sobre aspectos de sus vidas, manteniendo un compromiso con el contexto social (BOM MEIHY, 1996, p. 13, nuestra traducción).

Considerando la especificidad de la temática de esta investigación, que tiene como objetivo identificar las narrativas históricas construidas por los docentes en el aula y estimular las memorias de los docentes sobre la epistemología de la práctica profesional, se priorizó la modalidad de Historia Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), documentando narrativas y memorias docentes de experiencias o procesos específicos vividos por los entrevistados.

A la hora de evocar recuerdos, es relevante considerarlos no como algo fijo y estático, sino en un proceso constante de (re)elaboración, como un trabajo cuidadoso y minucioso, como afirma Bosi (1994, p. 55, nuestra traducción), "[...] La memoria no es un sueño, es trabajo. [...]"

Recordar es rehacer, reconstruir, repensar, con imágenes e ideas de hoy, las experiencias del pasado". Esta cita nos remite a la narración de nuestro entrevistado cuando afirma que "[...] Hoy, mirando al pasado, tengo mucha más comprensión y siempre digo: maldita sea, debería enseñar en la escuela primaria ahora [risas] y no en ese entonces, cuando enseñaba, ¿verdad?" (FRANCO, 2020, n.p., nuestra traducción).

El fragmento nos muestra este trabajo de memoria, donde los tiempos se mezclan, porque el contenido de la memoria puede ser el pasado, pero el acto de recordar y contar la historia del pasado se realiza en el presente; por lo tanto, la relación que se establece es una relación entre presente y pasado (PORTELLI, 2010). Es desde el presente que recuerda las experiencias vividas en el pasado. Esto nos permite comprender la riqueza del discurso de Franco (2020), es decir, de quien habla en el presente la experiencia del pasado.

Para Bosi (1994, p. 66, nuestra traducción), en la memoria "[...] Esto es lo que significa. No es lo mismo: a veces casi intacto, a veces profundamente alterado". La narrativa de Sueth (2020) está en línea con la afirmación de Bosi (1994), cuando nos habla de un momento de su formación en el que "[...] una de las conferencias fue con Rubem Alves. [...] Me dijo algo que me dejó así, impresionado [...] Un maestro tiene que ser un profeta de alegría" (SUETH, 2020, s.p., nuestra traducción). En varios momentos de la entrevista, el profesor Sueth repitió la expresión "profeta de la alegría", demostrando que la conferencia marcó e interfirió, de alguna manera, en su práctica docente. Así, este profesor decidió hacer que el "[...] La historia no es un área pesada. Pero un área que daría a los estudiantes la alegría de conocer la Historia. [...] Para estudiar lo que sucedió. Porque lo estamos viviendo. Pero hacerlo todo con alegría" (SUETH, 2020, nuestra traducción).

Por lo tanto, nuestro "[...] los entrevistados nos dieron la voz, no fuimos nosotros quienes se la damos" (PORTELLI, 2010, p. 7, nuestra traducción). Voces que constituyeron nuestra materia prima, los hilos que nos permitieron tejer este texto. Y, por lo tanto, en la obtención de tales hilos, establecimos como criterios para la selección de profesores: que tuvieran el título de Licenciado en Historia y que hubieran trabajado en la Educación Básica en el Municipio de Vitória entre el período de 1970 y 1990. Nos pusimos en contacto con estos profesores a través de la recomendación de sus compañeros. Cuando el maestro indicaba al otro, siempre se refería al compromiso que el otro tenía con la educación. Justificamos la elección de los docentes a partir de los preceptos defendidos por Alberti (2013, p. 40, nuestra traducción) en los que "la elección de los entrevistados no debe estar predominantemente guiada por criterios

cuantitativos, por una preocupación por el muestreo, sino basada en la posición del entrevistado en el grupo, el significado de su experiencia".

Hubo tres profesores que amable y generosamente se ofrecieron a contribuir a nuestras reflexiones. Los tres firmaron el Término de Cesión y el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, y autorizaron su identificación en el texto.

Debido al momento histórico vivido por la terrible pandemia del coronavirus, tomamos la decisión de realizar las entrevistas de forma remota. Con el consentimiento de los participantes, se optó por utilizar la aplicación de videoconferencia Zoom.us, con el día y la hora programados para las respectivas entrevistas. Con este acuerdo, realizamos las entrevistas, las cuales fueron grabadas. Para llevarlo a cabo, hemos preparado un guión semiestructurado. Para Thompson (1988, p. 260, nuestra traducción) "[...] las preguntas siempre deben ser lo más simples y directas posible, y en un lenguaje común".

Después de realizar las entrevistas, pasamos a la siguiente etapa, que fue su transcripción, que duró un promedio de diez a veinte horas cada una. Thompson (1988, p. 297, nuestra traducción) señala que, en la transcripción de la entrevista, es necesario "[...] desarrollar un nuevo tipo de habilidad literaria que permita que su texto escrito permanezca lo más fiel posible, tanto al carácter como al significado del original". Asimismo, según Meihy y Holanda (2019, p. 155, nuestra traducción) es importante que:

Para que el narrador se reconozca en el texto de la entrevista, es necesario que la transcripción vaya más allá del paso riguroso de las palabras de la cinta al papel. La transcripción literal, aunque extremadamente necesaria, solo será un paso en la confección del texto final, que llamo textualización porque es la forma de reproducir honesta y correctamente la entrevista en un texto escrito.

Al establecer el diálogo entre los lineamientos de Thompson (1988) y Meihy y Holanda (2019), elaboramos el texto con las narrativas de nuestros docentes entrevistados, ya con la textualización, ya que, como afirman Meihy y Holanda (2019, p. 155, nuestra traducción), "[...] el texto debe ser 'limpio', 'esbelto' y 'coherente' [...]", pero sin perder su significado original.

Dicho esto, presentamos a los docentes que son objeto de esta investigación. El profesor FRANCO (2020) es licenciado en Historia por la Universidad Federal del Estado de Espírito Santo (Ufes), licenciado en Museología por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), máster en Educación por la Ufes, doctor por la Universidad de São Paulo (USP) y posdoctorado por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Uerj). La profesora VASCONCELOS (2020) es licenciada en Historia por la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes), posgraduada en Historia Económica y Social de Brasil por la Universidad Salgado Filho

y posgrado en Educación Emprendedora por la Pontificia Universidad Católica (PUC), y el profesor SUETH (2020), graduado en Historia por la Facultad de Filosofía de Campos, con maestría y doctorado en Historia por la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes).

Así, en este artículo, buscamos tejer los hilos aportados por los docentes con otros hilos resultantes de publicaciones científicas sobre conocimientos y prácticas docentes.

El ir y venir de los hilos: tejer la red de la experiencia y enseñar el conocimiento

Con el fin de tejer los diversos hilos que componen el saber docente, explicitado en las narrativas de los docentes entrevistados, que trabajaron en las últimas tres décadas del siglo XX, evocamos para nuestro diálogo a los autores Tardif (2000), Monteiro (2007) y Fonseca (2003).

En Brasil, desde la década de 1990, varios estudios se han centrado en la complejidad de la práctica educativa y del conocimiento docente, llevando la formación docente más allá de la academia como centro de su análisis, comprendiendo la importancia de contemplar en la investigación el desarrollo personal, profesional y organizacional de la profesión docente (BORGES; BITTE, 2017).

La no consideración del docente y sus condiciones reales de actuación trae consigo la no reflexión sobre la pluralidad de saberes que se movilizan en el ejercicio de la función y que, como consecuencia de esta no reflexión, se limita, en la mayoría de los casos, a la intimidad de experiencias docentes aisladas que, si bien pueden tener gran vigencia y muchos aportes al proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, no se socializan y, por lo tanto, se pierden en el anonimato de cada profesor (BORGES; BITTE, 2017, p. 36, nuestra traducción).

En la década de 1990, en un intento por visibilizar la complejidad de los saberes constituidos en (y para) el ejercicio de la actividad docente, se gestaron y sistematizaron discusiones sobre la formación y profesionalización docente y reflexiones sobre el "saber docente".

Según Tardif, los saberes docentes son plurales, constituyendo una amalgama de saberes: aquellos que derivan del aporte que las ciencias humanas ofrecen a la educación y al conocimiento pedagógico y son transmitidos por las instituciones de formación docente; el conocimiento de las disciplinas, que incorporan conocimientos sociales, definidos y seleccionados por la institución universitaria y que corresponden a los diversos campos del conocimiento; el conocimiento curricular, que se presenta como una forma de programas

curriculares y corresponde a discursos, objetivos, contenidos y métodos; y el conocimiento de la experiencia, que, a su vez, se constituye en el ejercicio de la práctica cotidiana de la profesión, en un contexto de múltiples interacciones (TARDIF, 2012).

Para Monteiro (2010), dichos conocimientos, al ser estimulados, contribuyen a la formación de conocimientos asignados en una zona fronteriza al recibir aportes de diversas áreas del conocimiento, como el currículo, la didáctica general, la didáctica de la historia y la teoría de la historia. El conocimiento se define como "plural, compuesto, flexible, temporal" (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109, nuestra traducción), construido a lo largo de la trayectoria personal y profesional del sujeto.

De esta manera, los cursos de enseñanza se convierten en lugares de referencia para fomentar la discusión de estos saberes que forman parte de la construcción de la identidad personal y profesional del docente y de sus formas de ser y estar en la futura profesión. De este modo, el profesor de Historia estaría capacitado para dominar no sólo los procedimientos del método histórico, sino también un conjunto de conocimientos y habilidades que le permitan ejercer profesionalmente la docencia.

Buscamos mapear y tejer, a partir de signos y pistas en las narrativas de nuestros entrevistados, la trama del conocimiento docente entendido en esta investigación como "[...] construcción social producida por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, elecciones y decisiones" (TARDIF, 2012, p. 223, nuestra traducción). Buscamos no dar subsidios al docente, "detectar las trampas de la memoria" (FONSECA, 2003, p. 116, nuestra traducción), sino relajarse, recordar y hablar, sin miedo, de los errores y aciertos de su práctica. En los relatos de nuestros docentes entrevistados, se destacaron cuestiones relacionadas con la formación inicial, el inicio de la enseñanza, el ser docente, recordadas con emoción y alegría, pero también acompañadas de desafíos.

La profesora Vasconcelos (2020) describe el inicio de su formación inicial en la época de transición en la que vivía el país.

Ingresé a la Ufes en 1983. Y lo que marcó mucho en este período, cuando entré a la universidad, fue ese período de transición que estábamos viviendo para la redemocratización del país. Entonces, fue un período en el que vimos muchas cosas del gobierno militar. Todavía había muchas cosas sobre el gobierno militar dentro de la universidad y ese afán, ese deseo de aprender más sobre la libertad. Leer a Karl Marx con mayor libertad. Para leer a Weber... Y podemos entender mejor todo esto. Entonces, digo que fue un período fructífero, sobre todo para los que estaban en las humanidades, para los estudiantes de Historia (VASCONCELOS, 2020, n.p., nuestra traducción).

El escenario educativo brasileño, la enseñanza de la Historia y la formación de profesionales en el área sufrieron cambios significativos entre las décadas de 1980 y 1990. Modificaciones y ulteriores reestructuraciones de los planes de estudio, la educación y la formación, así como las influencias de la "[...] nuevas" tendencias historiográficas que ganaron visibilidad con el proceso de apertura política del país (MOREIRA, 2003). Estos cambios están presentes en el discurso de nuestra entrevistada cuando menciona el período de transición y redemocratización del país.

El profesor Franco (2020, s.p.) también nos habla de su formación inicial:

Empecé en la universidad en 1975 cuando aprobé el examen de ingreso en Historia aquí en la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes), donde realicé este curso. [...] Solo hice una licenciatura, no hice una licenciatura. Si mi memoria no me falla, en el momento en que lo hice ni siquiera tenía una licenciatura. Era solo un título. Por lo que recuerdo, era solo un título.

Como se mencionó anteriormente, el profesor Franco y la profesora Vasconcelos realizaron sus estudios de graduación en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), mientras que el profesor Sueth realizó sus estudios de graduación en el estado de Río de Janeiro, según narran:

Me gradué en la Facultad de Filosofía de Campos. Y... porque en ese momento, el curso de Historia se impartía en la Facultad de Filosofía. Luego tomé mi curso de Historia, me gradué. Al principio, enseñaba historia. Pero, antes de graduarme e incluso después de graduarme, también enseñé portugués y matemáticas [risas]. En ese momento, esto estaba permitido, fue en la década de 1970 [...]. Durante algunos años enseñé portugués y matemáticas. Yo era joven, era joven, y de vez en cuando incluso me encuentro, a través de internet, facebook, con mis antiguos alumnos, de esa época, que eran un poco más jóvenes que yo. Porque yo era joven y enseñaba séptimo y octavo grado y también secundaria. Era el curso de Contabilidad. Entonces, todos los estudiantes eran un poco más jóvenes que yo, y en el curso de Contabilidad, algunos eran incluso mayores que yo. De vez en cuando, me he reunido con varios de ellos y he establecido contactos. Todo el mundo está hecho en la vida, bien colocado y todo. Pero fueron las clases de portugués y matemáticas y luego también las clases de historia. También enseñé en el mismo colegio donde me gradué, enseñé Historia en la Facultad de Filosofía de Campos. Pero luego terminé... Ya no me dediqué a la docencia, terminé viajando a Estados Unidos, me fui a Europa. Para dar una vuelta al mundo, ¿verdad? Y cuando regresé, en la década de 1990, retomé mis actividades docentes. Y luego, llego a Vitória (SUETH, 2020, n.p., nuestra traducción).

Al hablar de su formación, el profesor Sueth comparte el inicio de su docencia, ya licenciado en Historia. Pero mucho antes de convertirse en profesor, nos cuenta lo que considera su primera experiencia docente.

Desde que era un niño, siempre me ha gustado transmitir mis conocimientos a los demás. Y recuerdo la primera clase que enseñé. Tenía nueve años. Y... mi tía María, que lamentablemente ya falleció, era maestra y enseñaba en la escuela primaria, en el campo, que hoy es la escuela primaria 1. Y un día me llamó. Sabiendo que estaba sacando buenas notas en la escuela y me preguntaron: ¿No quieres dar una clase de portugués a mis alumnos? Recuerdo que... Creo... No estoy muy seguro. Pero se trataba de "pronombre". Así que me fui con ella. Tomamos el tren. Tardó media hora en llegar a su escuela. Seguí adelante. Y enseñé mi primera clase de "pronombres". Tenía nueve años. Y a partir de entonces, me aficioné mucho a la enseñanza (SUETH, 2020, n.p., nuestra traducción).

La narrativa de Sueth nos remite a las reflexiones de Tardif (2012), cuando esboza la pluralidad de saberes docentes, así como su origen, que distan mucho de ser producidos única y exclusivamente en la universidad. Pueden ser externos al oficio de enseñar y venir incluso antes de la carrera en sí. En el caso de nuestra entrevistada, la experiencia surge a raíz de la invitación hecha por la "tía María", un familiar que fue profesor, recordado con cariño (por las expresiones esbozadas por el rostro del narrador) y un referente en su vida personal y profesional.

Para Franco (2020), el inicio en la docencia tuvo lugar en los primeros años, cuando comenzó a estudiar la licenciatura en Historia.

Voy a hablar un poco así de otras experiencias, porque no solo tuve experiencias al más alto nivel. También tuve experiencia con lo que ahora llamamos escuela primaria, que fue en 1975. Era muy común. No sé si sigue siendo muy común. Pero en ese momento, estoy hablando de hace 40 años [risas], hace 45 años que era así, entramos a la universidad y abrimos la perspectiva de que trabajabas. Así que obviamente, por una necesidad económica, me puse a trabajar. Necesitaba ganar algo de dinero para sobrevivir, para mantenerme eficazmente, así que fui a enseñar Historia a lo que ahora llamamos escuela primaria. En ese momento, lo llamábamos primer grado y yo enseñaba de quinto a octavo grado (FRANCO, 2020, n.p., nuestra traducción).

Vasconcelos (2020) también comenzó a dar clases cuando cursaba el segundo semestre de la carrera de Historia.

Empecé cuando tenía pocos meses, con un semestre en la universidad... Empecé en un colegio público estatal, cuando aún estaba lejos de dar clases de práctica, que suelen tener lugar al final del curso, ¿verdad, Regina? Sin tener este conocimiento de la práctica docente, sin tener Didáctica y aún sin la noción de lo que sería una metodología para que pudiéramos aplicar. Fue todo muy difícil, ¿sabes? [...] Y entonces vi que necesitaba aprender todo esto y no había llegado a esa etapa en la universidad. Así que digo que aprendimos un poco, un poco duro (VASCONCELOS, 2020, n.p., nuestra traducción).

Es en este contexto, incluso antes de convertirse en docentes, que nuestros entrevistados comienzan a delinear su identidad docente. Para Nóvoa (1997), existe una conexión entre la identidad del docente y su contexto histórico que influye en la forma en que enseña. En este proceso se mezclan conocimientos, teorías aprendidas en las escuelas, prácticas didácticas de viejos maestros, colegas y situaciones cotidianas. Como señala el profesor Vasconcelos (2020, s.p., nuestra traducción), "[...] Terminamos aprendiendo, observando a otros compañeros más experimentados en la preparación de la clase, en el dominio del aula. Ni siquiera sé si es correcto que lo digamos, pero en ese momento usábamos la expresión 'dominio del aula'. Y fueron años muy difíciles al principio".

El profesor Franco también comparte estos recuerdos, narrando que:

[...] cuando estudié, en el tristemente célebre Borges Hermida, no sé si alguna vez tuviste acceso a alguno de los libros de Borges Hermida. Pero fue el bam... Bam... Bam... de la época de los libros paradidácticos. Borges Hermida era así, tenías los puntos y luego tenías los cuestionarios. Tenías que responder a esos cuestionarios. Ya en la época en que yo enseñaba, ya buscábamos libros que indicaran, que hicieran algunas indicaciones de otras lecturas, ya sabes, de otros textos para complementar. Ejercicios que buscaban mucha más reflexión, razonamiento, que en mi época no era posible cuando era estudiante, que era memorizar (FRANCO, 2020, n.p., nuestra traducción).

La narrativa del profesor Franco, si, por un lado, nos muestra una enseñanza que valoraba la memorización en detrimento de la reflexión, por otro lado, señala características importantes para la formación de los profesores de Historia, que es la reflexión, la criticidad y el carácter politizador de la labor docente. Estas características están poco presentes, tanto en su formación como en la de Vasconcelos (2020), tal vez por el contexto en el que se insertaron, el de la dictadura militar. Esta experiencia escolar llevó a Franco (2020) a buscar una enseñanza de la Historia contextualizada y más reflexiva.

Por otro lado, las narrativas de la profesora Sueth (2020) revelan una preocupación por el tema de la disciplina

[...] Al principio, yo enseñaba a los 19, 20 años, por ejemplo, a un niño de octavo grado... Estaba muy enojado. Los estudiantes me dicen que me impuse mucho. Porque era una necesidad. La diferencia de edad... Me pareció que había una necesidad, debido a la diferencia de edad que era muy pequeña. Si no lo hacía, no podía mantener la disciplina con ellos. Pero luego, con el paso del tiempo, lo cambié por completo, de manera que en Ifes mi relación con los estudiantes fue diferente, completamente diferente, ¿no es? (SUETH, 2020, n.p., nuestra traducción).

De la narrativa podemos inferir que los desafíos para los docentes que están iniciando sus carreras son numerosos. Sin embargo, para superarlas, los futuros docentes buscan conocimientos, habilidades, creencias y valores en su historia de vida escolar y personal, que estructuren su personalidad y sus relaciones con los demás, actualizándose, reestructurándose, resignificando en el ejercicio de su profesión (TARDIF, 2012).

Así, pensar en cómo estos docentes entrelazaron los procedimientos formativos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia fue el hilo conductor de este trabajo. Intentamos escucharlos para saber qué hacían, dentro de las condiciones reales de trabajo encontradas para enseñar. Escuchamos atentamente a los profesores mientras narraban su experiencia en el aula, considerada por ellos como la que "marcó mucho", "que siguió esperando a que llegara el día de esa clase" y que fue "inolvidable".

Saberes y prácticas docentes: hilos que se entrecruzan en el tejido de la historia enseñada...

Aunque es fundamental conocer el contenido de la materia a impartir, el trabajo que se desarrolla en el aula no se limita a este conocimiento disciplinar.

Al entrar en el aula, el profesor entra en un entorno de trabajo compuesto por interacciones humanas. Las interacciones con los estudiantes no representan, por lo tanto, un aspecto secundario o periférico del trabajo con los docentes: constituyen el núcleo y, por esta razón, determinan, [...] la naturaleza de los procedimientos (TARDIF, 2012, p. 118, nuestra traducción).

Se deduce, por lo tanto, que para enseñar es necesario saber. Saber qué, cómo y por qué enseñar. Esto, a su vez, implica y exige del docente la movilización de una pluralidad de saberes. Entrar en el aula presupone un antes, un durante y un después. Y, como señala Schön (2000), estos tres momentos deben estar permeados por el trípode de la reflexión en acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Es decir, el antes, marcado por el acto de planificar la lección, que presupone la selección del contenido, su adecuación al tiempo y espacio de la clase, la claridad de la intencionalidad de la clase a trabajar. También implica el durante, que sería la clase propiamente dicha, donde el profesor debe estar atento a la interacción con los alumnos y a las estrategias didácticas utilizadas, tratando de observar si el aprendizaje se está produciendo. Y también implica el después, que es el momento en el que el profesor debe tener la sensibilidad para evaluar las interacciones establecidas durante la clase, la receptividad de las estrategias didácticas elaboradas y el interés de los

alumnos en relación con los contenidos trabajados. Al fin y al cabo, "[...] Enseñar es trabajar con seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141, nuestra traducción).

Se ratifica, por tanto, que en este empeño se movilizan saberes diversos: disciplinares, curriculares, pedagógicos, de experiencia, de tradición pedagógica. Es un conocimiento que se entrelaza en el trabajo diario de reflexión, ya sea individual o colectivo, posibilitando la reflexión necesaria para el desarrollo profesional en la escuela o en el aula.

Al escuchar las narrativas de los docentes sobre sus saberes y prácticas, en el ejercicio de sus respectivas funciones, es posible ingresar, junto con el narrador, al interior del aula y de la escuela. En estos lugares, escuela y aula, la cultura escolar se engendra en conexión con sus propias dinámicas, en diálogo con el conocimiento histórico *stricto sensu* y con la historia viva en el contexto de las prácticas sociales, culminando en la producción de conocimiento histórico escolar (MONTEIRO, 2007), que se produce en y por la propia dinámica de la escuela.

Desde esta perspectiva, se buscó escuchar a los docentes entrevistados, centrándonos en sus experiencias docentes. Sueth (2020) narra emocionado la clase que lo marcó.

Pero hay una clase, que esperaba que llegara el momento. Porque todos los estudiantes estaban así, encantados [énfasis en la palabra encantado]. No con la lección, sino con el tema de la lección. [...] Era la Revolución Francesa. Pero luego, tuve que contarles toda la Revolución Francesa y la metodología que utilicé, durante todas estas clases de la Revolución Francesa, la metodología era: antes de darles el esquema y con los datos y con el programa de la Revolución Francesa, les contaba una historia. Una historia que realmente sucedió. Era la historia de una de las hijas de Luis XVI. Y enfatizó la cuestión del comienzo de la Revolución Francesa, cuando los revolucionarios asaltaron el castillo de Versalles. Paradas más tarde en las Tullerías. Luego en la cárcel. Luego, en el 9 de Termidor. Luego se fue a Austria. Luego regresó, con su tío, que era Luis XVIII y murió, si no me equivoco, en 1850. Luego contaba la historia, haciendo hincapié en su trayectoria. Pero al contar la historia, todos los datos de la Revolución Francesa estaban ahí. De causas. 9º Golpe de Termidor, 18º Golpe de Brumario. Todo estaba contado en esta historia suya. Cuando terminaba la historia, repasaba el esquema en la pizarra de lo que era interesante guardar, de lo que estaba allí. No de su pequeña historia. Pero ¿qué había de la Revolución Francesa para que se quedaran? ¡Uau! Pero quedaron cautivados por la historia que allí se contaba. [...] Y luego, cuando el cuento estaba terminado, entraba el esquema de la Revolución Francesa, los datos que necesitaban conservar y, poco después, llegaba una prueba con las preguntas relacionadas con lo que dije en clase, pero, sobre todo, con textos para que fueran capaces de interpretar (SUETH, 2020, n.p., nuestra traducción).

En el fragmento anterior, es posible identificar que, para enseñar los contenidos que fueron seleccionados durante la Revolución Francesa, en un momento dado y en un contexto

determinado, el docente optó por una metodología, la narrativa, considerada la más adecuada, que presenta en todo su desarrollo una relación con el conocimiento disciplinar.

En el acto de narrar "[...] la historia de una de las hijas de Luis XVI. [...] Le conté su historia. Pero al contar la historia, todos los datos de la Revolución Francesa estaban ahí. De causas. 9º Golpe de Termidor, 18º Golpe de Brumario. Todo estaba contado en esta historia suya [...]" (SUETH, 2020, s.p., nuestra traducción), cronológicamente los hechos fueron contados para dar sentido a lo narrado.

Esta concatenación de los contenidos trabajados tenía como objetivo la comprensión del proceso de la Revolución Francesa por parte del alumno, a partir de la selección por parte del profesor de lo que era más importante que los alumnos supieran.

Las narrativas del profesor Sueth revelan que su enfoque didáctico, al apoyarse en la narrativa como estrategia didáctica, fue utilizado con el fin de acercarse al estudiante y hacer más atractiva la clase "Porque todos los estudiantes estaban así, encantados", sin embargo, también revelan una preocupación constante por la articulación de los contenidos a enseñar con los conocimientos disciplinares, así como la preocupación por el después de la narración: trabajar textos para que los estudiantes los interpreten.

En cuanto a las experiencias docentes desarrolladas en el aula, Vasconcelos (2020) recuerda el tema "explotación del trabajo infantil", con referencia a la obra *Cidadão de papel*.

No sé si recordaré todos los detalles. Pero una clase que fue muy marcada y se volvió casi inolvidable, fue una clase que tuve con una clase de quinto grado. Hoy sería el sexto año [risas]. Estudiantes muy activos. Y trabajé con mis clases de primaria en el tema de la explotación laboral infantil. Así que utilicé mucho el libro *Paper Citizen*, de Gilberto Dimenstein. Así que les enseñé a los estudiantes, cómo hacer este trabajo con ellos, que dentro de la Historia es importante no ser un ciudadano de papel, sino ser un ciudadano consciente. Y uno de los temas que utilicé en esta clase fue el tema de la explotación del trabajo infantil. Porque vi en esos estudiantes, tan jóvenes, empezando a entender un poco de sus vidas y todo. Que era necesario que supieran que tenían hijos que eran explotados. Haz que reflexionen sobre ello. Porque te dije: si conoces y reflexionas sobre esto y entiendes el sufrimiento de otros niños que trabajan con esta situación, crecerás y lucharás contra ella. Nunca vas a dejar que eso continúe. Ellos hicieron toda la investigación. Todo el mundo tenía que leer este libro, ya sabes, *Paper Citizen* y hacer una ilustración. De lo que señalaron. Ilustrar la explotación de los niños. Esos niños en la carbonería. Esos niños que se cortan los dedos pelando la yuca para hacer la harina. Así que lo que los niños hicieron y lo que pensaron que tenía que suceder. Esa era la reflexión que estaban haciendo y una forma de ilustrar lo que veían, cuál era la situación y cómo pensaban que debía ser. Luego pusieron a todos los niños jugando, en la escuela y estudiando (VASCONCELOS, 2020, n.p., nuestra traducción).

En la narrativa de la profesora se puede ver que su clase estaba organizada desde la perspectiva del problema-relato. Partió de un tema que fue generando preguntas para que los estudiantes reflexionaran sobre "la explotación del trabajo infantil" y lo que "pensaban que tenía que pasar". De esta manera, el problema daba sentido a los contenidos abordados en clase. Al apropiarse de la literatura, su práctica pedagógica adquiere potencial para trabajar con la formación del pensamiento histórico de los niños.

Como se puede apreciar en las narraciones de nuestra entrevistada, la obra seleccionada, *Papel Ciudadano*, brindó la oportunidad para el ejercicio de la lectura, la reflexión, la interpretación y las habilidades artísticas de los niños: "[...] Esta fue la reflexión que hicieron y una forma de ilustrar lo que vieron, cuál era la situación y cómo pensaban que debía ser. Luego ponen a todos los niños jugando, en la escuela y estudiando" (VASCONCELOS, 2020, s.p., nuestra traducción). A pesar de que el trabajo citado no estaba ilustrado, la docente pidió a los estudiantes que ilustraran las actividades que, a partir de la investigación realizada, la lectura del libro y las discusiones en clase, entendieron en relación con el tema trabajado. El resultado son los dibujos de niños jugando y estudiando.

En su narrativa, podemos identificar que la maestra hizo posible que los niños reflexionaran sobre la realidad, cuestionaran y plantearan hipótesis, así como hicieran observaciones sobre su realidad y la de los niños retratados en la obra literaria. Este tipo de actividades resultan poderosas, ya que ayudan a los niños a entender que hay otros tiempos, otros espacios y que otros niños pueden vivir una realidad muy diferente a la suya. También pueden percibir que hay continuidades en el proceso histórico, que también existe la explotación del trabajo infantil. Como señalan Zamboni y Fonseca (2010, p. 342, nuestra traducción), "[...] La literatura y la historia nos permiten desarrollar el lenguaje, nos dan pistas, pistas para entender la realidad, nuestra cultura, nuestra identidad. Son mediadores de/para el aprendizaje humano".

La narrativa de la maestra apunta al trabajo de formación de la conciencia histórica definida por Rüsen (1992) como un prerrequisito necesario para la orientación en una determinada situación que exige acción: la acción desarrollada por los niños para suplicar, para exigir sus derechos y no ser un "ciudadano de papel".

Con relación a las narrativas presentadas por los docentes en el contexto del aula, podemos inferir que "El hilo de sentido lo da el narrador: el docente" (MONTEIRO, 2007, p. 129, nuestra traducción). Así, el hilo conductor de la narrativa de Sueth (2020) fue entender el proceso de la Revolución Francesa, el hilo conductor de la narrativa de Vasconcelos (2020) fue

la explotación del trabajo infantil. Veamos cuál fue el hilo conductor de la narrativa de Franco (2020):

Mira, una [clase] me causó una gran impresión. Yo diría que fue cuando estaba enseñando para el curso complementario. (...) en la unidad donde yo enseñaba, había un director y yo estaba enseñando sobre el gobierno de Vargas. Y tenía unas ventanas grandes, lo recuerdo perfectamente, y se paró en una ventana, afuera viendo mi clase [risas]. Y pensé en mi responsabilidad de enseñar con el director al acecho... Y entonces, [...] empecé a hablar del presente con el pasado. Empecé hablando del descanso semanal, de la jornada laboral por hora, de poder enfermarse y seguir cobrando el sueldo. Que tengas las ventajas que ya tenía el trabajador en ese momento. Empecé la clase exactamente así, y luego fui al gobierno de Vargas. Entonces, yo digo, mira, pero luego fue que Vargas se despertó en la mañana y fue muy amable y resuelto... Hoy estoy muy bien y voy a pensar en los trabajadores. Allí busqué una conexión con las huelgas obreras, la situación de vida de los trabajadores, las reivindicaciones, las luchas que culminarán. Así que creo que pude hacer una conexión, pasada y presente. Hacer una conexión de comprensión de que los personajes históricos no deben ser analizados para bien o para mal. Nadie es solo bueno o malo. Tenemos éxitos y fracasos. El gobierno de Vargas cometió errores, los tuvo. Hubo éxitos, también los hubo. Así que eso es lo que quería, que realmente reflexionaran. Llegaron a comprender que cada vez que veían un hecho histórico que buscaban comprender, hay muchos más matices de lo que sucedió que de lo que sucedió. Y entender que la historia es un proceso. Nada sucede de la noche a la mañana. Creo que esta clase me causó una gran impresión (FRANCO, 2020, n.p., nuestra traducción).

El hilo conductor de la narrativa de Franco (2020) fue el Gobierno de Vargas, con un enfoque en temas laborales. A partir de la narrativa, podemos inferir que el docente conduce el proceso de enseñanza hacia el aprendizaje en línea con lo defendido por Rösen (2007), que es el aprendizaje histórico. Este proceso se operacionaliza a través de la experiencia, la interpretación y la orientación, que son también elementos constitutivos de la conciencia histórica:

[...] cuando produce una expansión de la experiencia del pasado humano, un aumento en la competencia para la interpretación histórica de esa experiencia y la capacidad de insertar y utilizar interpretaciones históricas en el marco de las pautas para la vida práctica (RÜSEN, 2007, p. 110, nuestra traducción).

¿Cuál sería esta orientación para la vida práctica? Construir el significado histórico a partir de la interpretación del propio mundo y de uno mismo, idea defendida por Rösen (2007) como competencia narrativa. Así, la narrativa del estudiante puede ser construida a partir de su propio conocimiento sobre el gobierno de Getúlio Vargas en diálogo con la narrativa del profesor, habilitando otras narrativas que pueden orientar la vida práctica. Rösen (2007) entiende la competencia narrativa como la capacidad de narrar una historia a través de la cual

la vida práctica se guía en el tiempo. Podemos mencionar, como ejemplo, las conquistas laborales en el gobierno de Vargas, su permanencia y nuevas orientaciones para las demandas del trabajo en el que se inserta el sujeto.

Otra cuestión que percibimos que se aborda en la narrativa de Franco (2020) es la empatía histórica, cuando se refiere a los sujetos históricos: "los personajes históricos no deben ser analizados para bien o para mal. Nadie es solo bueno o malo". Lee (2003, p. 20, nuestra traducción) trabaja con el concepto de empatía histórica que puede entenderse "[...] como un logro, algo que sucede cuando sabemos lo que pensó el agente histórico, cuáles fueron sus objetivos, cómo entendió esa situación y si conectamos todo esto con lo que hicieron esos agentes". El autor también advierte que "[...] La comprensión histórica no es en sí misma un sentimiento, aunque implica el reconocimiento de que las personas tienen sentimientos. (LEE, 2003, p. 20, nuestra traducción).

En este sentido, el relato de la maestra señala esta comprensión histórica al recordar la clase: "[...] Vargas se despertó en la mañana y fue muy amable y decidido: hoy estoy muy bien y voy a pensar en los trabajadores". Al continuar su clase, el profesor Franco (2020) construyó una narrativa que llevó a Vargas a una determinada toma de decisiones, buscando una conexión con las huelgas obreras, la situación de vida de los trabajadores, las demandas de mejora, etc. Así, la empatía histórica no se relaciona con sentir lo que el sujeto sintió, sino con comprender que las acciones están motivadas por factores sociales, culturales, políticos y económicos y en las relaciones que establecen a los sujetos en el proceso histórico en un momento histórico determinado (LEE, 2003).

Al igual que Monteiro (2007), reconocemos que estos docentes fueron agentes y sujetos de su práctica docente, lo que implica dominio del conocimiento, resultado de un proceso personal; autonomía en relación con lo que hacían, relacionada con el contexto social y cultural construido en el desarrollo de la profesión y asociada a disposiciones y condiciones del momento histórico que vivían.

El tejido está completo, pero no subastado

En este texto, buscamos identificar, a partir de las experiencias narradas por los docentes entrevistados, cuáles fueron los saberes docentes movilizados en sus respectivas prácticas, con el fin de develar las narrativas históricas construidas en la enseñanza de la Historia en las últimas tres décadas del siglo XX en la ciudad de Vitória. En las narrativas presentadas, se

busca tejer los aspectos que dialogan con las construcciones de narrativas históricas en el aula, con el devenir docente, teniendo como hilo conductor su formación profesional docente atravesada por la experiencia escolar, social y familiar.

Al entender que convertirse en docente implica actividades e interacciones humanas, que tienen lugar en determinados tiempos, espacios y culturas como poseedores de conocimientos profesionales personalizados y situados, estamos yendo más allá de la comprensión de reducirlo simplemente a la cognición de los docentes (TARDIF, 2012).

Así, al escuchar la narrativa de cada uno de los docentes, traigo los hilos individuales en los momentos históricos que vivieron, permitiéndonos entrelazarlos para la construcción de la trama aquí presentada, envuelta en dictadura, reapertura política y nuevas tendencias teóricas y metodológicas, por ejemplo, la narrativa de Vasconcelos (2020) al abordar el relato problemático. Las narrativas de Franco (2020), por otro lado, revelan la resistencia de los docentes a debatir muchos temas en el aula, pero también destacan el límite de tener tales debates con los estudiantes.

Las narrativas de nuestros maestros sobre sus prácticas en el aula nos dan señales y pistas para las narrativas históricas, que tienen características de la conciencia histórica. Rüsen (1992) formula cuatro tipos de conciencia histórica: a) en el tipo tradicional, las orientaciones tradicionales presentan la totalidad temporal como una continuidad de modelos de vida y modelos culturales preescritos más allá del tiempo; b) el tipo ejemplar se refiere a la experiencia del pasado en forma de casos que representan y encarnan reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana; c) el tipo crítico permite la formulación de puntos de vista históricos, distinguiéndolos de las orientaciones históricas sostenidas por otros; d) En el tipo genético se pueden aceptar diferentes puntos de vista porque se integran en una perspectiva integral del cambio temporal.

Las narrativas permiten afirmar que los docentes entrevistados buscaron en sus narrativas históricas problematizar los contenidos didácticos seleccionados, estableciendo relaciones con la vida cotidiana de los estudiantes, así como con la vida cotidiana de otras personas, en otros tiempos y en otros lugares.

A partir de las narrativas de los docentes, podemos inferir que, con la forma en que trabajaron con la Historia, se creó la posibilidad de una enseñanza de la Historia que apunta a formar una conciencia histórica crítico-genética: crítica, porque los docentes fueron capaces de comparar situaciones relacionadas con ciertos acontecimientos históricos desde diferentes temporalidades, y genética, porque se apropiaron del conocimiento histórico con enfoques que

apuntaban a las diferencias, cambios y permanencias en el proceso histórico (SCHMIDT; GARCÍA, 2005). Así, la historia enseñada fue concebida como una herramienta para actuar en el mundo, para poder actuar en él y transformarlo.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6900>. Acceso en: 10 enero 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: Papyrus, 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 enero 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 agosto 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 agosto 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 agosto 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/shFPmsgw6tMqmxKJnjBrFWg/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en: 12 agosto 2022.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Los autores siguieron las pautas éticas según la metodología de la Historia Oral. Después de la transcripción de las entrevistas, volvieron a los profesores entrevistados para realizar cambios, correcciones, adiciones y supresiones, cuando fuera necesario. Después de la lectura, los profesores autorizaron la publicación de sus entrevistas con fines de producción académica. Todos los participantes firmaron una carta de asignación. Además, de acuerdo con la Metodología de Historia Oral, todos los participantes renunciaron al criterio de invisibilidad.

Disponibilidad de datos y materiales: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Todos los autores participaron plenamente en el proceso de investigación. Recogida de datos, análisis y elaboración del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

