

## MEMÓRIA E ACERVOS DOCUMENTAIS. O ARQUIVO COMO ESPAÇO PRODUTOR DE CONHECIMENTO

De 26 a 28 de julho de 2016 – Unicamp, Campinas – SP

### **História, memória e educação museal na formação de professores para os anos iniciais**

REGINA CELI FRECHIANI BITTE\*

#### **Palavras iniciais**

Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Nosso objetivo principal foi investigar como o professor formado no curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História, em relação à educação museal, na Região da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

Para atingir o nosso objetivo trilhamos o seguinte percurso: análise da legislação sobre a formação do professor, mais especificamente a Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IESs) da Região da Grande Vitória e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir do nosso objetivo principal, pensamos em algumas questões norteadoras para dialogarmos com essa documentação, as quais serão os objetivos deste artigo: Qual o “lugar” da disciplina História? Que importância é atribuída a esse “lugar”? Qual o “lugar” da educação museal? Que saberes os professores mobilizam em sua prática para trabalhar a educação museal?

A educação museal trabalhada por nós não é entendida como repetição e inculcação de padrões vigentes, mas, sim, como espaço de estudo, pesquisa e reflexão, e, por que não dizer?, lugares de memória, de poder, exercício de pensamento e troca de afetos (CHAGAS, 2006; PEREIRA, 2011; RAMOS, 2004).

Num segundo momento, fizemos a escuta atenta de dez professoras sobre suas experiências profissionais e museal e selecionamos a prática de uma delas, após a visita realizada à Escola de Ciência, Biologia e História (ECBH), com o objetivo de identificar os saberes que ela mobiliza em relação à educação museal. Trabalhamos a concepção de saber num sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, doutora em Educação.

atitudes, muitas vezes chamadas de saber, saber fazer e saber ser (MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2012). Buscamos o que os professores fazem e sabem, e não o que eles deveriam saber ou fazer.

### **História e memória na formação inicial dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental**

As mudanças curriculares para o curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de mudança curricular, solicitando às IESs que enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, cujo edital tinha os seguintes termos:

*As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IESs na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.*

Das orientações gerais do documento podemos destacar a flexibilização curricular, propiciando uma dinamicidade no currículo, e a definição de competências e habilidades gerais, já que as Diretrizes Curriculares têm como objetivo atender às demandas da sociedade. A importância e o empenho de tal análise residem na certeza de que, conforme Marc Ferro, todo conhecimento posterior a ser construído sobre nós mesmos e sobre os outros se associa à “[...] história que nos ensinaram quando éramos crianças” (FERRO, 1983, p. 11). Entender essa assertiva a partir da formação inicial dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental impõe-nos o desafio de compreendermos qual o lugar das políticas de memória e da história nessa formação.

Conforme Oliveira (2011), o trabalho com a História nos anos iniciais lida com estudantes que, mais do que os de qualquer outra faixa etária, precisam desenvolver uma perspectiva de futuro.

O primeiro documento analisado foi a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conforme já exposto anteriormente, as Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IESs na organização de seus programas de formação. Não nos passou despercebida a flexibilidade do

documento em relação à organização do Curso. No art. 2.º do documento assim está explicitado: “As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1). O que podemos perceber no documento que se pretende referencial, em relação às atribuições do Curso bem como à forma de inseri-las no Projeto Pedagógico, é a flexibilidade, a dubiedade e o ecletismo.

Nesse aspecto, ao pesquisar sobre as dinâmicas curriculares nos cursos de Pedagogia, Gatti (2008) indica-nos que esses cursos não têm especificidade e não apresentam afinidades de objetivos entre si. Em sua pesquisa, a autora verificou que não há denominador comum que relacione a diversidade de disciplinas que eles oferecem. Assim, um curso pode optar por uma formação inicial mais voltada para a docência e outros podem identificar a docência como mais um de seus objetivos. Isso é possível na medida em que o documento referencial não se posiciona de forma clara e objetiva sobre o que se espera dos cursos de Pedagogia e dos futuros pedagogos.

Somada a essa flexibilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia está a exigência da LDBEN/1996 de que todos os professores tenham o nível de formação superior, o que, no nosso entender, incentivou a disseminação de cursos de maneira descontrolada, sem a devida clareza de suas finalidades.

Acrescenta-se a esse quadro o fato de que as políticas públicas para a formação de professores dos anos iniciais estão estruturadas com base em princípios contraditórios. Por exemplo: os PCNs anteriores às atuais Diretrizes apresentam áreas do conhecimento, como História (BRASIL, 1998), mas não definem de forma clara e objetiva como a formação inicial deve incorporar tais conhecimentos.

Vejamos como esse aspecto da formação está definido nas Diretrizes:

[...]

Art. 5.º *O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:*

[...]

*VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).*

Em relação ao artigo referenciado, fazemos as seguintes observações: primeiro, a História e demais áreas do conhecimento surgem como “diferentes linguagens”, e não como conhecimentos historicamente elaborados; segundo, “aplicar modos de ensinar” pressupõe ter conhecimento do que deve ser ensinado.

Ao se referir aos conhecimentos a serem trabalhados no Curso, o documento apresenta-se evasivo. Vejamos:

[...]

*Art. 6.º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:*

*I – um núcleo de estudos básicos que [...] articulará:*

[...]

*i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).*

Ressaltamos que, ao invés de considerar o conhecimento das diversas áreas, o documento emprega a expressão “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” e, ao se referir a “trabalho didático com conteúdos”, faz referência à decodificação dos códigos de linguagem. A redação do artigo leva-nos à conclusão de que a História, como disciplina, faz parte do processo de formação dos professores para os anos iniciais. Resta saber qual a importância que lhe é atribuída. Na tentativa de responder a essa pergunta, realizamos uma análise das ementas e da bibliografia da disciplina História – Conteúdo e Metodologia, constantes nos PPPs dos cursos de Pedagogia existentes na Região da Grande Vitória.

### **História e memória na formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental na Região da Grande Vitória.**

Para identificar qual o lugar da disciplina História na formação dos professores dos cursos de Pedagogia nas diversas IESs da Região da Grande Vitória, solicitamos inicialmente, por *e-mail*, que as Instituições enviassem o PPP e os Programas de Disciplinas referentes ao ensino de História. Não obtivemos retorno. Nosso segundo passo, então, foi realizar o contato por telefone com as Instituições e conferir os dados para que novo *e-mail* fosse enviado. Para nossa surpresa, paulatinamente, os coordenadores dos cursos de Pedagogia concordaram em ceder os documentos solicitados desde que fôssemos buscá-los pessoalmente, com Carta de Apresentação, na Instituição. Assim, no período compreendido entre abril e agosto de 2012, visitamos as várias IESs que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Os dados iniciais foram obtidos no *site* do MEC. O *site* possibilita-nos o acesso a todas as IESs do Brasil, catalogadas inicialmente por regiões, estados e municípios. Em relação ao Espírito Santo, no que se refere ao curso de Pedagogia (presencial), objeto de nosso estudo, destacamos, para análise dos dados, os municípios que compõem a Região da Grande Vitória, onde se localiza um total de 21 Instituições, a saber: seis em Vitória, duas em Cariacica,

quatro em Serra, sete em Vila Velha e uma em Viana. No município de Fundão não há curso de Pedagogia. Participaram da pesquisa doze Instituições.

Não houve critério para seleção das IESs que participariam do estudo. Foi feito o convite a todas as Instituições. Participaram da pesquisa as que dispunham de tempo e interesse, também. De acordo com os registros, o município de Vila Velha concentra o maior número de Instituições que oferecem o curso de Pedagogia. Conforme já referimos, entramos em contato com todas as IESs e, a fim de ter acesso aos dados para a pesquisa, fomos até o local de estabelecimento daquelas que se dispuseram a participar.

### **O que podemos inferir dos cursos de Pedagogia em relação à formação do professor para os anos iniciais**

Na análise dos PPPs dos cursos de Pedagogia dos municípios selecionados, contemplou-se a estrutura do currículo. O que inicialmente observamos foi se nele existia o “lugar” da disciplina História. Após essa verificação, talvez pudéssemos falar de um “não lugar”, porque a disciplina relacionada à Metodologia do Ensino de História poderia estar alocada na estrutura do currículo do Curso entre o 4.º e o 7.º período. Essa organização não acontece, na maioria dos casos, não por estarem preocupados com o perfil de professor relativo aos conhecimentos preestabelecidos em relação à disciplina História, mas por não disporem de professor para ministrar essa matéria, tendo em vista que o mesmo professor é responsável por outras disciplinas.

Nessa busca, registramos que, em alguns cursos, as disciplinas História e Geografia são trabalhadas concomitantemente, sendo-lhes destinada uma carga horária entre 60 e 72 horas. Quando trabalhada somente a disciplina História, a carga horária varia entre 60, 75 e 80 horas. Entendemos que a carga horária que é destinada à disciplina História na formação dos professores para os anos iniciais é um forte indício da importância que lhe é atribuída. Continuando nossa análise, concentramos a atenção nas ementas e bibliografias dos Programas de Disciplinas voltados para o ensino da História.

Inicialmente, fomos mapeando algumas palavras que nos pudessem remeter ao que procurávamos. Encontramos somente em três cursos de Pedagogia as palavras “patrimônio” e “memória”. Nas ementas analisadas, não havia indício de que a educação museal era trabalhada. Entretanto, isso não significava que não fosse.

Como nos referimos anteriormente, nenhuma Instituição, num primeiro momento, se dispôs a enviar a documentação solicitada por *e-mail*. Posteriormente, por ocasião das várias

idas e vindas às Instituições, registramos a informação preciosa, por parte dos coordenadores do curso de Pedagogia, de que a educação museal estava presente na formação do professor.

Ao aludirem às experiências realizadas, os coordenadores faziam questão de mencionar, juntamente com as informações solicitadas, as atividades realizadas, tais como Atividades Complementares, Atividades Estruturadas, Planejamento Coletivo. Nesse momento, tomamos conhecimento de que a educação museal se fazia presente nessa formação, apesar de, na maioria dos cursos de Pedagogia pesquisados, ela não aparecer nem nas ementas nem na bibliografia.

Assim, constatamos que a disciplina voltada para o ensino de História oferecida nos cursos de Pedagogia analisados se apresentava evasiva no que se refere à educação museal. Acreditamos que isso fosse reflexo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme referido anteriormente, em que as diversas áreas do conhecimento surgem como “[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 7), proposição que aparece em algumas ementas analisadas.

Após a escuta dos coordenadores, passamos para a dos professores egressos dos cursos de Pedagogia que trabalham com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Região da Grande Vitória, com o intuito de conhecer sobre sua formação, experiência profissional e museal.

### **O que dizem os professores sobre sua formação e experiência profissional**

Pedagogos, assim como vários outros professores de História, Geografia, Matemática, são muitos, centenas, que trabalham, militam no cotidiano, muitas vezes anônimos, mas sempre esperançosos, com sonhos e, por que não dizer?, também desiludidos e frustrados, pois o ato de ensinar envolve todas essas emoções. Afinal, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2012, p. 140). Como o objeto do trabalho docente são os alunos, os professores se veem constantemente desafiados a recomeçar, a iniciar novas conversas, a rever constantemente sua formação e, conseqüentemente, os seus métodos de ensino. Nessa empreitada, diversos saberes são mobilizados: saberes que se articulam entre si no trabalho diário de reflexão individual ou coletiva, saberes que eles mobilizam como necessários ao seu desenvolvimento profissional. Por isso entendemos que os professores se encontram em processo permanente de formação.

Buscamos em nossas entrevistas fugir do discurso míope de que é preciso “dar voz ao professor”, ou seja, conceder aos professores a permissão para falar. Tentamos fugir do

estereótipo, do professor da universidade diante do professor da educação básica, que é sempre alçado à condição de objeto e não de sujeito do processo. A ideia por nós defendida é de diálogo com os professores, para investigar o que eles sabem e não o que eles não sabem e deveriam saber. Para tanto, buscamos ouvi-los com o intuito de compreender suas experiências, sem perder de vista sua realidade material, intelectual, emocional, profissional, e os diversos saberes que eles mobilizam.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013, com os professores que integram as diversas Redes Municipais de Ensino Fundamental da Região da Grande Vitória. Os dez professores selecionados eram profissionais que tinham entre 5 a 28 anos de experiência. Nesse grupo, seis tinham especialização na área da Educação. Entre os professores selecionados, dois tinham entre 20 a 22 anos de experiência; dois, entre 26 e 28 anos; três, entre 8 a 10 anos, e três tinham 5 anos de experiência. Nas entrevistas, os professores entre 20 a 28 anos de profissão demonstraram uma grande satisfação com o que faziam, mas ressaltaram as dificuldades em ser professor. A professora Maria comentou:

*É muito bonito assim... ver o aluno desabrochar, na leitura, entender. [...] Mas eu sempre atuei em todas as séries, do 1.º ao 5.º; para mim foi uma trajetória muito boa. É dolorosa. Você sabe que o magistério não é uma coisa fácil. Não é uma coisa que você faz, que vai ganhar dinheiro. Mas é uma coisa muito boa o retorno de lidar com essas vidas.*

Com diferentes nuances, a fala da professora aparece, com maior ou menor grau, na fala dos outros professores: uma satisfação com o que faziam, apesar das dificuldades da profissão. Todos desse grupo, com maior tempo de experiência, cursaram o Magistério e três fizeram pós-graduação. As lembranças do Magistério eram-lhes muito fortes tendo sido determinantes para a escolha do curso superior em Pedagogia. Registramos entre esses professores, além da experiência na docência, a experiência como pedagogos e secretários de escola. Alguns dos professores entrevistados trabalhavam em dois turnos, num deles como professor e no outro como pedagogo.

Entre os professores com 8 a 10 anos de experiências, novamente o Magistério foi citado como sendo o propulsor pela escolha do curso superior em Pedagogia. Mas essa escolha nem sempre foi por amor à primeira vista. A professora Clara, por exemplo, disse que cursou o Magistério por falta de opção: “Quando eu comecei a fazer o Magistério foi por falta de opção. Só depois que eu comecei a fazer eu vi que era tudo. Tinha tudo a ver comigo. Me realizo como professora. Não me vejo fazendo outra coisa.”

Esse depoimento difere dos demais quanto à opção pela formação. Quando os outros professores falam da formação como sendo “uma paixão”, “um dom”, “identificação”, no

depoimento da professora destacamos que o ser professor é algo que se constrói, levando em consideração a experiência humana, num campo de lutas em que a pessoa vai tornando-se professora.

Entre os professores com 5 anos de experiência, nenhum havia feito o Magistério. Ressaltamos que eles cursaram o ensino médio após a promulgação da LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que instituiu a Década da Educação, quando seriam admitidos como professores, somente para trabalhar na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, os que fossem habilitados em nível superior.

Percebemos na fala dos professores, principalmente na daqueles com 5 anos de experiência, que o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir da experiência prática que os professores julgam a sua graduação (TARDIF; RAYMOND, 2000). Para a maioria dos professores entrevistados, muita coisa da profissão se aprende com a prática, com a experiência, tateando, descobrindo, em suma, com o trabalho. Assim a professora Anália se referiu à sua graduação:

*Olha, nós tentamos no dia a dia colocar em prática a teoria que a gente aprendeu com as crianças. Só que a formação em Magistério e em Pedagogia, assim... a gente percebe que a gente tem um pouco de dificuldade. Então, em alguns momentos, a gente tem que recorrer a outros colegas. O legal, hoje em dia, é que na escola você tem muitos profissionais de áreas diferentes, e são essas trocas que fazem a gente melhorar, articular esses conteúdos.*

Na avaliação da professora Clara, o curso de graduação possibilitou um olhar mais crítico em relação à sua prática:

*Eu acho que a minha formação, depois que eu fiz a graduação, foi um divisor. Não que o meu saber não era... não foi importante no Magistério. Só que minha formação na graduação me deu uma visão mais crítica. Quando eu vou ensinar um conteúdo, eu já faço uma análise. Quando eu vejo um livro e vou passar o conteúdo, eu vejo que não é bem aquilo, daquela forma. Então a gente tenta dar uma nova forma.*

Se, em alguns momentos, detectamos na fala dos professores críticas ao curso de Pedagogia que fizeram, em relação às metodologias de ensino e aos conteúdos que tiveram em sua formação, em outros momentos detectamos o curso de Pedagogia como sendo um divisor na formação desses professores, tornando-os pessoas mais críticas, mais participativas, com bases teóricas, possibilitando-lhes melhores tomadas de decisão em relação à sua prática. Em nenhuma das falas os professores demonstraram o desejo de abandonar essa profissão, muito pelo contrário, é como professoras que elas se realizam, não se veem fazendo outra coisa, senão ensinar, mesmo com todos os desafios constantes da profissão.

### **O que dizem os professores sobre suas experiências museais**



É comum encontrarmos professores com seus alunos percorrendo espaços expositivos, sejam eles museus ou galerias de arte, ou ainda outros espaços não formais. Atividades dessa natureza são importantes, suscitam desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas e, igualmente, o desenvolvimento de percepções por meio dos sentidos. No mesmo grau de importância, encontra-se a formação tanto inicial quanto continuada do professor, ao levar seus alunos a percorrer, no nosso caso, o espaço museal.

Foi com esse entendimento que fizemos perguntas aos professores formados no curso de Pedagogia sobre as atividades voltadas para a educação museal durante sua formação. A professora Rosana relatou sua experiência:

*Olha, inclusive, na minha graduação... foi a primeira vez que eu fui ao museu, com a minha professora que deu a disciplina de Ciências, que foi na ECBH, para nós vivenciarmos de perto. Até porque ela foi mostrar para a gente como era a Baía de Vitória, a cultura, os animais, os ecossistemas... foi, assim, muito bacana.*

Ao relatar sua experiência museal, a professora Carolina chamou nossa atenção:

*Nós fomos ao Museu Solar Monjardim. Mas foi uma visita organizada pela turma, e a professora nos acompanhou. Não teve nenhum trabalho. Só foi mesmo uma visita. Depois que retornamos para a sala, não houve nenhuma fala sobre a visita. Nossa! é um tema primordial, porque nós temos que preservar nossa documentação.*

Chamou nossa atenção o fato de a visita ser organizada pela turma. A professora apenas os acompanhou. A visita teve como objetivo o entretenimento.

As visitas também têm esse caráter lúdico, de encantamento, de entretenimento. Mas não só isso, como a própria professora reconheceu, ao se referir à educação museal, “é um tema primordial” que não foi trabalhado durante a sua formação.

Dois objetivos nortearam a organização de nossas perguntas em relação às atividades museais durante a formação dos professores: primeiro, que os professores falassem sobre as suas experiências museais; segundo, que identificassem em qual disciplina eram trabalhadas.

Alguns professores, ao se lembrarem das experiências museais, também se lembraram da disciplina. As falas deles nos remeteram à nossa questão inicial: o lugar da disciplina História na formação inicial do professor. Trabalhar com a memória é recuperar, em certo sentido, as representações que os professores trazem de sua formação; mais que isso, é perceber como essas representações se constituem em suas práticas (CHARTIER, 2009).

Dessa forma, compreendemos que o lugar da disciplina História existe. Resta saber qual a importância que lhe é atribuída, já que os professores pouco se referiram a essa disciplina e à educação museal.

Após a escuta atenta das Instituições formadoras (por intermédio dos coordenadores de curso) e dos professores, observamos a prática de uma professora com o intuito de

identificar os saberes mobilizados no trabalho com vistas à educação museal, embora esta tenha sido pouco contemplada em sua formação.

### **Conversa sobre o que sabe para chegar ao que não se sabe: “A Pré-História no Espírito Santo”**

O diálogo descrito teve como referência a visita realizada à ECBH, ao “roteiro temático” intitulado “A Pré-História no Espírito Santo”.

*Professora Carolina – A maquete. Mas antes a gente viu o manguezal. O que é que tem a ver o manguezal com esse assunto nosso? Eles se alimentavam de caranguejo e peixe. Paula, retoma aquela parte no mangue. Legal o que você estava falando.*

*Paula – Que eles pescavam para sobreviver.*

*Professora Carolina – Isso mesmo. Vocês se lembram da réplica que ele mostrou do sambaqui?*

*Vários alunos responderam juntos – Sim.*

*Professora Carolina – E o que mais vocês lembram?*

*Ana Clara – Da panela de barro.*

*Professora Carolina – O que a panela de barro tem a ver com o nosso estudo?*

*Professora Carolina – Eles eram povos cerâmicos.*

*Ana Clara – Ele mostrou uma caixa que tinha conchas e areia.*

*Professora Carolina – Ah! sim, ele mostrou! Ali, na verdade, era um sítio...*

*Ana Clara – ... arqueológico.*

*Professora Carolina – Ali ele mostrou os vários momentos da história, os vestígios que retratam as diferentes épocas da Pré-História: os homens sambaquieiros, os pré-cerâmicos, os cerâmicos e depois os povos cerâmicos.*

*Vocês se lembram da atividade que vocês fizeram com aquelas caixas? Inclusive eu fiz, eu e o Dan. Aquilo era um exemplo de quê?*

*Ana Clara – Sítio arqueológico.*

*Professora Carolina – Então, nós estávamos pesquisando como fazem os cientistas e os arqueólogos. Alguém se lembra de alguma coisa mais?*

*Dan – O sítio arqueológico. O último com CDs.*

*Professora Carolina – Isso. CDs, restos de celulares, lâmpadas. Isso aí fala de que época?*

*Ana Clara e Dan – Da nossa, 2013.*

*Professora Carolina – A nossa realidade, a nossa época.*

A professora Carolina solicitava a participação dos alunos o tempo todo. Gesticulava, andava para lá e para cá na sala de aula, aproximando-se sempre dos alunos quando iam falar, como uma forma de tornar o diálogo mais instigante. A professora sempre os chamava pelo nome. Percebemos que, ao serem chamados pelo nome e convidados a se pronunciar, a recorrer à memória para falar sobre a visita à ECBH, eles se sentiam importantes, valorizados por exporem o seu raciocínio.

Em vários momentos da aula, foram feitas ligações entre o que se estudou antes da visita, o que foi apresentado no “roteiro temático” e o que estava sendo discutido naquele momento. Ia-se moldando, à medida que alunos e professores recobravam a memória do

momento vivido, uma história-problema, em que o passado era visto como fonte de reflexão acerca do presente, deixando à mostra as mudanças e as permanências. Em vários momentos, a professora recorreu aos seus diversos saberes: aos pedagógicos, pela maneira como mediava a discussão; aos da disciplina, pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados; aos curriculares, pela consonância com a proposta da escola onde trabalhava; aos da experiência, pela própria prática docente cotidiana (TARDIF, 2000).

Mediados pela professora e pelas recordações do que lhes foi apresentado na visita, os alunos iam aos poucos construindo a ideia de contexto da época estudada, a Pré-História, transportando-se para outro tempo que então ganhava sentido. Estabeleciam relações entre o passado e o presente, percebiam as permanências e as mudanças que foram destacadas tanto pelos alunos como pela professora na representação do “roteiro temático”.

Após essa conversa, a professora Carolina entregou a cada um uma folha para que os alunos registrassem o que vivenciam na aula sobre a Pré-História do Espírito Santo, realizada na ECBH. O objetivo era que os alunos produzissem um pequeno texto. A partir dos vários questionamentos e das dúvidas surgidas a esse respeito, a professora sugeriu a seguinte introdução para o texto: “No dia 27 de março, nós visitamos a ECBH para estudar sobre a Pré-História do Espírito Santo... Agora vocês continuam. Falem do que vocês mais gostaram e assim por diante”.

### **Considerações Finais**

Após as análises da legislação referente à formação do professor e dos PPPs dos cursos de Pedagogia e depois de ouvirmos o que os professores tinham a falar sobre sua formação e experiência museal, questionamos: Que política de memória pode estar presente nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental? As nossas análises apontam para uma formação que ainda privilegia determinadas áreas de conhecimentos em detrimento de outras. A maioria das professoras entrevistadas nem sequer se lembrava da disciplina voltada para o ensino de História.

Tomando como referência as análises de Gauthier e outros (1998) quanto aos componentes que integram o repertório de saberes do professor, pudemos perceber, durante as nossas observações na aula da professora, que se, por um lado, ensina aquilo que consta do saber disciplinar e tem uma relação direta com o saber curricular, por outro lado, ensina o que se referencia a outros saberes, como, por exemplo, ao saber da experiência.

Foi no saber da experiência, em relação aos saberes que os professores mobilizam no trato com a educação museal, que encontramos respaldo para nossas análises, tendo em vista

que essa educação não aparece formalmente nas ementas dos Programas das Disciplinas analisados.

Os dados obtidos apontam para a importância da disciplina História e da educação museal na formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental, de forma mais incisiva e não periférica, conforme vem sendo trabalhada nos cursos de Pedagogia oferecidos nas IESs da Região da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – História**. Brasília, 1998.

CHAGAS, M. S. **Há uma gota de sangue em cada museu**. Chapecó: Argos, 2006.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília, 2006.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – relatório final de projeto**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Injuí, 1998.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, ano 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001

OLIVEIRA, S. R. F. de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 57-66.

PEREIRA, J. S. História, rastro e esquecimento na educação atravessada pelos museus. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 263-274.

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, 2000. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 73, p. 6-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.