

# Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores

---

## *History Teaching and teachers' education: educators' narratives*

Jorge Luiz da Cunha<sup>1</sup>  
Lisliane dos Santos Cardôzo<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a profissão do educador de História, através de sua identidade narrativa. Nesta pesquisa, buscamos relacionar a formação inicial do educador com a percepção que tem da docência. Para isto, entrevistamos professores da disciplina de História das escolas públicas da cidade de Santa Maria, RS, tendo como metodologia a história oral de vida. A pesquisa mostrou que a formação inicial tem um papel central na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas e na identidade profissional. A principal crítica apontada nas narrativas sobre a formação inicial relaciona-se à dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, a percepção do educador acerca da sua profissão não fica restrita aos processos de formação formal, sendo influenciada pelas trajetórias pessoal e profissional, tendo sua gênese na história de vida dos entrevistados: na escolha da profissão e na imagem que se tem, *a priori*, da docência. A partir dessas reflexões, apontamos a necessidade de rever paradigmas que norteiam as práticas de formação de professores de história.

*Palavras-chave:* Ensino de História; formação de professores; história oral; narrativas.

### ABSTRACT

This article aims at investigating the History educator profession through their narrative. In this research we tried to relate the educator initial

<sup>1</sup>Doutor em História. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: jlcunha@smail.ufsm.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO/CNPQ. e-mail: lis\_cardozo@hotmail.com.

formation with his/her perception of teaching. In this way, we interviewed History teachers from public schools in the city of Santa Maria, RS, using as methodology their oral life stories. The research showed that the initial formation plays a central role in building their theoretical positions, teaching practices and professional identity. The main criticism revealed by the narratives about their initial education was related to the dichotomy between theory and practice. However, the educator's perception about his/her profession is not restricted to formal education processes, being influenced by personal and professional experiences and, it is originated at the life history of the respondents: in choosing the profession and in the image one has, *a priori*, of teaching. Based on these considerations we point out the need to revise paradigms which guide the practices of History teachers' education.

*Keywords: History teaching; teachers' education; oral stories; narratives.*

## **Memória e narrativa historiográfica**

O tempo não para, não podemos revivê-lo, nem congelá-lo, nem detê-lo. Podemos lembrá-lo, apenas. O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma narração. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado.

O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990). Outros, afirmaram que a memória e a história são sinônimas, ou que são fundidas uma na outra, especialmente no desenvolvimento de uma memória nacional (NORRA, 1993). Rejeitamos a concepção de que história e memória são a mesma coisa e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas. Concebemos, com base em estudos de Paul Ricoeur, a relação da história e da memória numa perspectiva dialógica.

Ricoeur ocupou-se com a memória tardiamente: a questão aparece na obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em francês em 2000. Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e narrativa*, publicada em francês, em três volumes, em 1984, 1985 e 1988, trabalho no qual analisou a natureza do ato narrativo em relação à percepção e representação da temporalidade.

Segundo Ricoeur, na medida em que a referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, embora sem anular suas particularidades. A tessitura de uma intriga e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

[...] el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Diré, en primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingenua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre en el trasfondo de la crítica al carácter narrativo de la historia. Dicha crítica sólo aprecia el carácter episódico y olvida el carácter configurado, que constituye la base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta (RICOEUR, 2000, p. 192).

Existe uma clivagem entre viver e narrar, entre o passado e a história. É através da narrativa que o tempo e os acontecimentos são ordenados, que a escrita da história se torna inteligível. A narrativa permite que acontecimentos reais, interdependentes dos que os antecedem e dos que os sucedem, sejam representados com sentido e estética próprios. Já a ficção lida com acontecimentos irrealis, como se fossem reais por meio da voz narrativa. Isso as une, as intriga, ou seja, a representação faz parte da tessitura tanto do texto histórico como do literário. No entanto, a epistemologia as separa. Concluimos que toda a produção da historiografia está marcada pelo signo da narratividade, bem como a literatura ou mesmo um relato oral. Ou seja, busca-se a constituição de um sentido que transcende o evento em si, recorrendo-se inevitavelmente à imaginação e à interpretação do mundo.

Esta pesquisa é fruto, assim como tantas outras, do deslocamento que houve na historiografia, que passou a considerar outras estruturas narrativas para escrever história, antes ignoradas, como é o caso da narrativa oral, oriunda da memória. Retornamos aqui ao argumento inicial, da memória e da história, lacuna deixada por Ricoeur em *Tempo e narrativa*, mas estudada em *A memória, a história e o esquecimento*. O autor percebeu justamente que essa brecha, o nível intermediário da experiência temporal humana e a operação narrativa, era a *memória*. A memória que pode ser vista como fonte histórica ou como fenômeno histórico (BURKE, 2000).

Para o estudo da memória precisamos considerar também o esquecimento, pois, para Ricoeur, “ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro” (2007, p. 459). Quando narramos, através da memória, fazemos uma construção psíquica que é seletiva, ou seja, representamos o passado também através de esquecimentos. Além disso, é preciso considerar o indivíduo dentro de contextos que são também responsáveis pela constituição de uma identidade narrativa. Le Goff acrescenta que “A memória, como propriedade de conservar

certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1994, p. 419).

Tomar a narrativa oral como fonte da história é possível graças às mudanças na relação entre a história e a memória, articuladas a uma série de modificações nas concepções epistemológicas, constituindo, de tal modo, um novo cenário de possibilidades no âmbito historiográfico, onde a mais expressiva alteração talvez seja relativa à pretensão de objetivismos e generalismos na produção do conhecimento histórico. A historiografia passa a evidenciar o caráter hermenêutico da história, a valorizar questões de âmbito subjetivo e reflexivo relativas ao sujeito histórico, que fora esquecido, muitas vezes, da memória pública. Portanto, a memória não é só um objeto da história, deve ser analisada como um fenômeno social.

Feitas estas primeiras considerações, nossa proposta é de pensar a profissão do educador de história através da sua identidade narrativa, tendo a memória como fonte de pesquisa. Procurando, através de narrativas orais e da bibliografia, relacionar a formação do educador, no contexto em que ela ocorre, com a percepção que este tem da docência. Buscamos, portanto, pensar múltiplos trajetos, escolhas, práticas pedagógicas, em contextos históricos diversos, porém, num espaço comum, as escolas públicas da cidade de Santa Maria, RS. Analisamos as narrativas estabelecendo diálogo entre o *Ensino de História*, que remete à construção da disciplina, as políticas públicas a ele aplicadas e sua função político-social, e a *História Ensinada*, dimensão micro que valoriza o educador, visto que nos remete à prática do ato de ensinar história. Observamos que essa distinção é indicada por Fonseca (1993).

Filiamo-nos aos movimentos que procuram colocar os professores como sujeitos da pesquisa e nos vinculamos à área de pesquisa do ensino de história que é definida como:

[...] um campo de pesquisa em processo de constituição, que se legitima e se afirma tanto nos espaços institucionais de produção do conhecimento na área de Educação quanto na área de História. No Brasil, tal campo situa-se, fundamentalmente, na área de Educação, como um espaço interdisciplinar construído na inter-relação da História e dos saberes pedagógicos para a busca da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da disciplina. Além disso, existe a preocupação de se compreenderem as implicações sociais, políticas e culturais presentes no Ensino de História (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 7).

Na educação, é na década de 1980 que começam a aparecer estudos que têm como foco o professor enquanto sujeito de análise. Posteriormente, os

trabalhos com esse foco investigativo cresceram significativamente, mas demoraram a chegar ao Brasil. Atualmente, estudos dedicados à vida do educador, aos trajetões docentes, biografias e o uso da história oral de vida ganham destaque na área da educação, especialmente, no âmbito da história da educação que

[...] passou por um verdadeiro processo de renovação. No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, esse campo de estudos aproximou-se de uma nova forma de escrever a história [...] os estudos passaram a ser mais *localizados* e contextualizados, lidando com *períodos de tempo mais curtos*. [...] passou a se preocupar com a organização e o funcionamento interno das escolas, com a expressão e/ou construção cultural no cotidiano escolar, como estabelecimento do conhecimento, do currículo, das *disciplinas escolares*. Além das fontes oficiais, que têm recebido um novo olhar e um novo tratamento, outras fontes passaram a ser utilizadas, tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a “história” oral etc. (GALVÃO; SOUZA JÚNIOR; 2005, p. 397) [grifo nosso]

A história oral foi introduzida no Brasil nos anos 1970, mas foi apenas na década de 1990 que se expandiu, quer como metodologia, quer como técnica ou fonte. Na educação, a modalidade de história oral de vida, buscando as experiências e trajetórias de professores, tem sido bastante empregada. Esta modalidade

[...] dirige seu foco especialmente para a experiência pessoal do entrevistado, enfatizando sobremaneira seus processos subjetivos e sua(s) identidade(s). [...] Este depoimento oral, ao mesmo tempo em que reconstrói uma história pessoal, promove, também, um profundo processo de revisão, reconstrução e ressignificação do passado e do presente, resultando numa narrativa estruturada da própria história do entrevistado, agora apresentada com objetivos públicos. A História Oral de Vida, como narrativa, representa uma das formas como o sujeito se compreende, como interpreta sua autoimagem e como deseja ser conhecido pelos outros. Nessas entrevistas, o narrador está livre para construir a sua própria versão, na qual poderá ocultar, revelar e recriar sua experiência pessoal (ATAÍDE, 2006, p. 318).

Nesta pesquisa, o uso da história oral é uma possibilidade de vislumbrar uma aparente obviedade: que o professor de história faz história, que é uma pessoa que faz escolhas e tem uma trajetória pessoal que se articula à sua trajetória docente. Abrahão e Souza trabalham com o ato narrar e nos dizem que:

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignifi-

ficada no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração (ABRAHÃO; SOUZA, 2006, p. 151).

Na narrativa, o passado estabelece uma relação com o presente e com o futuro. Deste modo, o estudo da memória deve admitir que o sujeito busque sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente. De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entendemos que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral pode abrir caminhos ainda pouco explorados.

### **Trajetórias do ensino de história e da formação de professores**

Os paradigmas que permeiam as discussões atuais em torno da formação de professores não são preocupações novas. Estão anunciados em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil. Isso é um indicativo da pertinência de pensarmos a formação de professores e, no caso, a formação específica para o ensino de história; e, ao mesmo tempo, buscar a gênese de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e proclamadas no cenário educacional brasileiro.

Para refletirmos acerca da formação de professores, entendemos ser necessário voltar para a história dessa formação e ouvir os professores. Pesquisas têm demonstrado que os estudos de histórias de vida de educadores são muito importantes para pensar a formação de professores. Remond (1987, p. 312) afirma que “as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores”.

No Brasil, a realidade é que a área de atuação profissional para os historiadores é a educação. Assim, cabe-nos perguntar: como os professores narram e produzem sentido acerca da formação para docência que têm recebido?

Tornou-se lugar-comum a noção de que a formação permanente do educador de história se faz ao longo de toda sua vida. O processo de formação

permanente do professor, sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógico e complexo. Nele se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente. Ainda assim, a formação inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente. Portanto, “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. [...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história” (MOITA, 1995, p. 114-115).

A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão. Em *A aventura de formar professores*, Veiga fomenta um debate crítico frente à formação de professores, para ela:

[...] a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (2009, p. 27).

A autora destaca a articulação que deve existir entre a teoria e a prática, vendo-as não como coisas estanques e separadas, mas como partes de um todo. Paradoxalmente, entre as principais dificuldades enfrentadas ao longo da formação inicial, encontradas nas narrativas, podemos mencionar a dicotomia percebida pelos professores entre teoria e prática – um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura.

Nóvoa expõe que aos educadores foi, por longo tempo, imposta uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, que negligenciava o papel do professor. Ele investiga qual foi o tratamento dispensado à categoria profissional dos educadores, mencionando estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), quando estes se referem

[...] aos anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores

foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1994, p. 15).

Entre serem “ignorados” e “esmagados”, as atribuições sociais dos professores foram crescendo significativamente, em resposta às demandas da sociedade e às imposições políticas. Isso acarretou uma progressiva perda de autonomia, desvalorização da sua imagem e desqualificação social de seu trabalho.

No Brasil, esse processo de proletarização (ENQUITA, 1991) foi agravado por políticas públicas, muitas vezes, alheias às necessidades da educação, por exemplo, o modelo de formação “3 + 1”. Fortemente criticado, o modelo prevaleceu oficialmente até a década de 1960. Havia uma separação entre conhecimentos específicos, para os quais ficavam destinados três anos, e os pedagógicos, mais um ano. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1961 – tenha extinguido esse modelo, a formação de professores prosseguiu fragmentada. Isso acarretou, na prática profissional, profunda separação entre a universidade e as problemáticas da escola.

A reforma universitária propôs, em 1968, um novo modelo para o ensino superior. Ainda assim, não atendeu à expectativa dos cursos de licenciatura. Segundo Fonseca,

De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (1993, p. 21).

Esses, em grande medida, persistem até hoje na universidade. Essa lógica, que permeou a formação de professores durante as últimas três décadas do século XX, teve como base o modelo de licenciaturas curtas e plenas. A formação pautada pela separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, aumentou a distância entre a formação acadêmica e a escola.

No que tange às políticas públicas do ensino de História, precisamos considerar que este foi alvo de uma série de mudanças, a partir especialmente de 1968, em um processo contínuo de desqualificação dos professores de história. Como o professor tem um papel central na constituição de qualquer projeto educacional, este foi diretamente atacado pelas diretrizes políticas do Estado. Fonseca afirma que:

[...] o Ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (1993, p. 25).

A LDBEN de 1971, em um dos momentos mais críticos da história do Brasil, propõe uma “formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Alterou-se a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginásial, e o segundo grau, equivalente ao colegial. Quanto ao currículo, previu-se Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, “no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 1993, p. 25).

Para que esse projeto fosse implementado, foram assegurados cursos para a formação de professores:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado (FONSECA, 1993, p. 27).

Veiga nos diz que “o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico” (2009, p. 27). De nossos sete entrevistados<sup>3</sup>, três são formados em Estudos Sociais e em

<sup>3</sup> Os nomes de nossos entrevistados são fictícios.

suas narrativas destacaram as atividades cívicas nas escolas e a existência de um ensino de história que denominaram positivista. Esses entrevistados contam que tiveram uma formação cerceada, que objetivava formar rapidamente mão de obra para a disciplina de Estudos Sociais.

É este o quadro em que se insere a professora Márcia, que se formou em Estudos Sociais, em 1988, numa instituição privada:

[...] os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais também continuam existindo, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas. Como é conhecido, estas instituições são responsáveis por uma média de 60% das matrículas [dados de 1988] no ensino superior. Logo, grande parte dos professores habilitados para o Ensino de História e Geografia são oriundos dos cursos de Estudos Sociais destas instituições (FONSECA, 1993, p. 48).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais intencionavam dissolver este campo de formação. O projeto de desqualificação do professor de História colocou os educadores na condição de trabalhadores. Acarretou sua proletarização e, como reação, uma conseqüente sindicalização e organização, greves, reivindicação de melhores condições de trabalho, não só contra o descaso com as licenciaturas, mas contra toda a política educacional. As lutas pela exclusão dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a redemocratização no Brasil, o movimento internacional de revisão historiográfica e as greves impulsionaram novos paradigmas sobre a formação e o trabalho do educador.

Durante os anos 80, convivem no plano educacional, de um lado, um movimento de renovação, de repensar o ensino de história e de luta classista, e, de outro, a conservação de uma legislação feita no período ditatorial. Assim, “nos anos de 1980, as lutas pelo retorno do ensino de História ao currículo do então 1.º Grau exigiram estudos e reflexões sobre o que e como ensinar no lugar dos Estudos Sociais e da antiga história tradicional” (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 8).

O final da década de 1970 e a década de 1980 representam mudanças no ensino de história, nomeadamente, no movimento historiográfico brasileiro. Essas mudanças refletiram no ensino de história, podemos chamar tal período de a “Era do Repensando” (CAIMI, 2001).

A história “tradicional” e as suas abordagens historiográficas – positivismo, estruturalismo, marxismo e historicismo – precisaram abrir espaços nos meios acadêmicos para um novo marxismo, crítico da visão economicista ortodoxa, e a história problema. A historiografia brasileira, neste momento,

começou a inspirar-se na Nova História Francesa, os *Annales*, e na História Social Inglesa.

No plano da história ensinada, esse processo correspondeu, ainda que paulatinamente, a modificações que foram se incorporando à formação de professores nas universidades. Um processo lento e desigual, segundo Martins (2007, p. 13): “Nas três últimas décadas do século XX, ocorreram a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas. A pesquisa histórica ganhou significativo impulso”.

A década de 1980 é palco de um intenso debate sobre o ensino de História. Caimi argumenta:

Desde ao final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorrerá uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas dos professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do Ensino de História, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (2001, p. 43).

Desde então, o ensino de História se consolidou como um campo de estudos, estabelecendo a necessidade de mudanças teórico-metodológicas que devem estreitar a dimensão da formação acadêmica com a educação básica. É neste sentido que Schmidt e Cainelli argumentam:

As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o Ensino de História, além de questionamento acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão (2004, p. 11)

As novas perspectivas para o ensino de História foram sendo introduzidas em um longo processo de aceitação de novas ideias, que, aos poucos, por meio de renovações na formação de professores, foram sendo incorporadas na história ensinada e nos livros didáticos.

Nos anos 1990, a historiografia e o ensino de História no Brasil passam a admitir novos enfoques e novos temas, com a contribuição da subjetividade,

do cotidiano e da memória. A disciplina de História abriu espaço para aprender sobre memórias plurais, mentalidades e culturas. No campo do ensino de História, as inovações acadêmicas foram muitas.

A LDBEN de 1996 incorpora a elaboração do projeto pedagógico nas escolas em uma lógica do incentivo à competição. O professor passa a ter sua atuação avaliada meritocraticamente. Aumentam as exigências acerca do papel do professor através de índices numéricos de qualidade.

Esses processos aparecem constantemente na fala de nossos entrevistados. Formados em diversos momentos, vivenciaram contextos de exclusão da disciplina de História e, posteriormente, de renovação na forma de ensiná-la. As mudanças na historiografia possibilitaram modificações na história ensinada ao influenciar teoricamente os professores da disciplina.

Podemos evidenciar, neste breve retrospecto, que os problemas apontados na formação de professores não são atuais e que têm sua gênese na criação das licenciaturas, nas quais se separa o conhecimento específico dos conhecimentos pedagógicos. O projeto de desvalorização da disciplina de História é um processo histórico recente e deixou marcas profundas na estrutura do ensino de História no Brasil. A dicotomia entre teoria e prática é histórica na formação de professores, território onde, notadamente, formam-se identidades.

### **Percursos formativos: o eu pessoal no eu profissional**

A formação permanente do educador é um processo inacabado e conflituoso, que se dá em muitas dimensões, na vida privada, nas instituições formativas e de trabalho. A construção da identidade profissional está intimamente ligada com o ambiente, temporal e espacial, da formação: “O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 1995, p. 114-115).

Nossos sete entrevistados, todos professores, têm formação inicial diversa. Dois em universidades públicas, quatro em universidades particulares e um tem formação em Estudos Sociais, em instituição privada, e História, em instituição pública. Apenas um não tem pós-graduação.

As narrativas indicam percepções muito diferentes quanto à formação inicial. Márcia afirma: “Eu sou muito grata a minha formação, não acho que tenha faltado nada, porque dentro do contexto histórico e social da época era aquilo que podia ser oferecido [...] para a época a metodologia era diferente, era um ensino bem mais tradicional, conteudista”.

Mariza<sup>4</sup>, em relação a sua formação inicial em História, relata-nos: “Eu fui pra Federal e, na época, eu não tenho queixa nenhuma da formação, eu acho que era bem amplo o curso, os professores [...] Nessa época eu percebo que o curso era bem voltado para a licenciatura”.

Amanda<sup>5</sup> diz que “[...] foi um curso bem pobre, porque eu tive azar de pegar uma faculdade que estava iniciando, era um curso novo, teve matérias que tive dois, três professores em um semestre, aquela coisa que vai se ajeitando”.

Pedro<sup>6</sup> fala sobre a formação inicial em relação à inserção na escola e da distância da formação com a realidade da docência e da idealização de um tipo perfeito de professor: “[...] não foi dado suporte. Assim porque o choque com a realidade da sala de aula é muito grande, quando tu vai trabalhar em sala de aula meio que se desmorona aquele mundo cor-de-rosa”.

A crítica do descompasso entre a teoria estudada na academia e a prática em sala de aula é algo recorrente nos relatos e aparece na maioria das narrativas. É o caso de Joana<sup>7</sup>, que narra em relação a sua formação inicial:

*Eu achei muito ruim, muito fora da realidade [...] teve escolas que eu entrei e dei três aulas e a minha formação foi três aulas de estágio [...] os professores lá de dentro [graduação] não estavam atualizados, o material era amarelado, ultrapassado [...] o conhecimento deles estava muito desatualizado ou era muito direcionado a certas tendências que não era bem por ali.*

Joana continua, afirmando como se sentia: “[...] nenhum pouquinho parada, pra ser bem sincera, aquilo que eu aprendi dentro da universidade não me serviu pra nada, eu consegui melhorar minhas aulas, me aperfeiçoar mais com a prática de ensino mesmo, com a prática”.

Ao pensarmos o trabalho docente, precisamos considerar o lugar social da formação. Contudo, a identidade profissional se desenrola não só no âmbito formal acadêmico. Para Veiga, “a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço” (2009, p. 29).

<sup>4</sup>Formada no curso de Estudos Sociais, em 1986, na Faculdade Imaculada Conceição, e, posteriormente, em 1987, na Universidade Federal de Santa Maria, em História.

<sup>5</sup>Formada em 1988 no curso de História pela Faculdade de Filosofia de Palmas, no Paraná.

<sup>6</sup>Formado em História em 1992 na Faculdade Imaculada Conceição.

<sup>7</sup>Formada em 1986 no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria.

A identidade docente é construída mesmo antes da formação inicial, quando se escolhe a profissão de educador, já que é uma escolha relacionada com muitos fatores e é própria de cada um. Assim, aspectos da história de vida dos professores são de importância quando pensamos na sua trajetória docente, na maneira como ensinam. Acerca disso, Goodson (1994, p. 70), a partir de sua experiência, diz que quando fala com professores sobre questões formais relacionadas à escola, como currículo, por exemplo, eles se remetem, invariavelmente, a suas próprias vidas. O autor conclui que isto é um indício de que os professores consideram problemáticas relacionadas à sua vida mais relevantes.

A formação formal é apenas uma face da moeda. Outros fatores precisam ser considerados quando falamos em profissão docente. Segundo Nóvoa:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (1994, p. 17). [grifos do autor]

As histórias de vida dos narradores mostram que os processos de formação de professores não se constituem somente em função dos cursos frequentados nas universidades ou na escola. Segundo Catani *et al.* (1997, p. 34), a formação de concepções sobre a prática dos professores não se dá quando conhecem as teorias pedagógicas, pois estão “enraizadas” em histórias individuais, podendo anteceder até mesmo a sua inserção na escola. Essas se prolongam por todo o decurso da vida profissional.

A escolha da profissão e a noção que se atribui à docência mesmo antes da formação têm um papel importante na trajetória profissional do educador. Em princípio, tal ato pode parecer irrelevante. Todavia, o momento da escolha da profissão, a imagem que se tem do que é ser professor e os motivos que impulsionaram a escolha incidem na maneira de ser e estar na docência.

## **Escolha da profissão**

A escolha da profissão está ligada a uma diversidade de relações estabelecidas ao longo da história de vida e vai marcar percursos docentes de forma muito particular. As narrativas analisadas apresentam algumas confluências e divergências nas motivações para a escolha da profissão. Os entrevistados atribuem a escolha ao gosto pessoal pela disciplina de História, à lembrança de

um professor marcante, à vontade de ser professor. Há os que atribuem a escolha ao fato de terem um dom ou vocação para ensinar ou ainda há os que não queriam a licenciatura, mas acabaram, mesmo assim, por fazê-la.

Márcia, quando perguntada sobre a escolha da profissão, relata: “Eu me apaixonei pela minha primeira professora, me marcou muito [...] ela já trabalhava diferente, porque não fazia daquelas aulas somente o repassar do conteúdo, ela fazia experiências, e essas experiências eu tenho guardadas na minha memória”. Podemos observar na narrativa que um dos referenciais para a escolha profissional é a lembrança dos(das) antigos(as) professores(as). Considerar alguém um “bom” professor é algo subjetivo e marcado pelo que está instituído socialmente. Amanda, igualmente, atribui a sua escolha profissional à influência positiva de um professor. Ela diz: “Eu escolhi História porque eu tive um professor que eu mais gostava”. Paula<sup>8</sup>, quando perguntada sobre as razões da escolha por ser professora, menciona: “Eu sempre gostei de História, desde criança, desde o antigo primário”. Sua avó e sua mãe eram educadoras, assim, a herança familiar na carreira docente também a influenciou na opção por esta profissão, “[...] porque a minha mãe foi uma excelente alfabetizadora. [...] a minha avó também foi professora”. Para Morgana<sup>9</sup>, a escolha da profissão foi pelo fato de gostar de História na escola. Diz-nos: “Eu sempre gostei de História, desde estudante, desde a quinta série sempre gostei do conteúdo que era trabalhado em História. Quando chegou assim no segundo grau foi uma decisão bem fácil”. Já Joana afirma que sua opção inicial não era pela licenciatura: “Eu queria arqueologia; naquele tempo não tinha arqueologia em Santa Maria. Para mim era difícil, pela condição financeira também. Acabei entrando na História”.

Como se vê, é claro nas narrativas o quanto as escolhas pessoais continuam determinando as trajetórias profissionais, mesmo depois de muito tempo. Até o primeiro contato com a escola, ainda como aluno do ensino básico, repercuta na ação e identidade docente. A prática desenvolvida em sala de aula é resultante não só dos conhecimentos, das teorias adquiridas através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida.

### **A questão do mal-estar docente e a dicotomia entre didática e teoria na formação de professores de História**

Esteve, em sua obra *O mal-estar docente* (1999), afirma que houve um aumento das exigências da docência e que a formação do professor não tem

<sup>8</sup>Formada em Estudos Sociais, e, posteriormente, fez o curso de História na Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), formando-se em 1984.

<sup>9</sup>Formada em História pela Universidade Federal de Santa Maria em 1998.

acompanhado as demandas sociais. Ocorre um descompasso entre a formação universitária e a prática da docência, o que contribui para uma crise de identidade e, conseqüentemente, baixa estima. A formação inicial do educador contribui na (in)satisfação profissional, especialmente pelo distanciamento da esfera formativa da prática escolar e pela dicotomia entre teoria e didática.

Na história houve um deslocamento da dimensão cognitiva da cultura histórica, deixando para a pedagogia os procedimentos, as metodologias do ensino e a didática da História. Para Rösen (2007):

[...] a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestrutível, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos (2007, p. 89).

Ele continua:

A externalização e a funcionalização da didática são o reflexo de uma concepção estreita da ciência, por parte dos historiadores profissionais. Na medida em que a cientificidade for identificada exclusivamente com os procedimentos adotados pela pesquisa e com os tipos de saber por ela produzidos, são, de certa forma, “banidos da ciência” os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, a função de orientação prática do saber histórico (2007, p. 89-90).

A problemática começa na formação, onde didática é “coisa da pedagogia” e o didático é aquele que faz apenas a transposição didática. A didática, conseqüentemente, é encarada como completamente externa à história como ciência, fora da teoria e, então, ocorre um desinteresse com a dimensão cognitiva da cultura histórica. Este fenômeno também é responsável pelo ensino de história ser ainda um campo obtuso, pouco aparelhado e teoricamente estigmatizado nos espaços da produção científica do saber historiográfico.

Entendemos que a formação universitária do professor precisa rever os paradigmas que norteiam suas práticas, permitindo uma valorização da esfera profissional do educador, estreitando a relação entre o âmbito formativo e o profissional. A dicotomia entre teoria e didática tem sido responsável pelo “choque” de alunos recém-formados com uma realidade escolar muito diferente da dos livros e das disciplinas curriculares, justamente porque teoria e didática

são encaradas como elementos estanques e desarticulados. Essa fragmentação, presente na formação inicial, que pode ser evidenciada, por exemplo, em como se organiza o currículo, está distante da realidade do trabalho nas escolas.

Nota-se que a questão de como o professor se sente em relação ao seu trabalho é complexa, entretanto, sabe-se que a prevenção passa pela formação de professores. Esteve explica:

Esboçam-se três grandes linhas de atuação no processo de formação anterior ao trabalho profissional na docência: em primeiro lugar, o estabelecimento de mecanismos seletivos adequados ao acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade e não simplesmente, como até o momento, em critérios de qualificação intelectual. Em segundo lugar, a substituição dos enfoques normativo-idílicos, geradores de ansiedade, por enfoques da formação inicial claramente descritivos. Por último, a busca de uma maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do magistério, permitindo ao futuro professor tanto a compreensão do domínio técnico dos principais elementos que modificam a dinâmica de seus grupos de alunos quanto a dos elementos sociais cuja ação contextual acaba influenciando a relação educativa (1999, p. 118).

A abordagem da profissão na formação inicial, associada ao motivo da escolha da profissão, a memória de estudante, faz com que o graduando construa uma imagem de um “bom professor”. Cria, portanto, um estereótipo, uma concepção idílica da relação educativa, que acaba por causar efeitos negativos ao profissional por considerar-se o único responsável pela eficácia docente. Esta visão da educação, que pretende mudar o mundo sem considerar o plano prático, o como fazer, cria tabus acerca de situações reais em sala de aula, como a da disciplina, a da avaliação. Em pouco tempo, percebe que tem limitações que o impedem de se enquadrar no modelo de “professor ideal” no qual se apoiou e criou expectativas durante o tempo da formação:

Quando se utilizam modelos descritivos, se o professor constata um fracasso, acha que deve corrigir sua atuação, estudando a realidade em que ensina, com o fim de responder adequadamente aos elementos da situação, que não domina. Se forem utilizados modelos normativos, o professor fica bloqueado no reconhecimento de suas limitações, culpando-se por não corresponder ao estereótipo de professor ideal que assumiu e interiorizou como próprio durante o período da formação inicial e que é, por definição, inatingível (ESTEVE, 1999, p. 127).

Nas narrativas foram apontadas como dificuldades, entre outras coisas, a falta de recursos materiais e de condições de trabalho; violência; acumulação de papéis do professor; desvalorização da disciplina de história. É interessante

notar que as narrativas estão permeadas por críticas, especialmente relativas à tutela do Estado em relação à educação e proposições acerca da atual condição da educação pública. Joana, quando perguntada sobre as dificuldades, fala da carência formativa relativa à:

*[...] integração entre universidade e escola, acho que isso daí tá muito fora da realidade. Tem professores na Federal, qualquer outra, particular também, que nunca entraram numa sala de aula pra dar aula para o ensino fundamental, nem para o ensino médio, eles vão transmitir o quê? Qual é a realidade que eles vão mostrar? Uma que eles viveram na vida universitária que é bem diferente, ou de uma experiência que há muitos anos eles já passaram como alunos no ensino fundamental, no ensino médio? Que não é mais o aluno aquele.*

A professora faz uma crítica pertinente ao mencionar que sua deficiência formativa relaciona-se à falta de integração entre universidade e escola.

Pudemos perceber, no transcorrer da pesquisa, que as entrevistas que fizemos estimularam os professores a pensar sua formação, sua prática e suas trajetórias docentes. Sobre esse aspecto, concordamos com a afirmação de Karnal:

*[...] sem uma reflexão sobre a mudança contínua e as permanências necessárias, a atividade do professor torna-se insuportável com o passar dos anos. Todas as profissões têm sua “perda de aura” no enfrentamento entre a pluma do ideal e o aço do real, mas aquelas que trabalham com a formação de pessoas parecem tornar esse desgaste ainda mais gritante (2008, p. 10-11).*

Entre o real e o ideal existe um choque quando o profissional da educação se insere na escola. Muitas são as causas do mal-estar docente apontadas por Esteve (1999), entretanto, a prevenção começa por uma postura reflexiva que busque a percepção do educador em relação à profissão e à avaliação constante desta. Segundo Márcia:

*As pessoas generalizam a nossa classe, então muito do que nos temos hoje enquanto uma classe desvalorizada e desmotivada é porque as pessoas generalizam quando falam: O professor isso, o professor aquilo, é desmotivado, com falta de interesse. Eu [...] isso me fere quando falam essas coisas [...] eu sou uma pessoa realizada profissionalmente e cada vez mais realizada ainda, porque o meu sonho era trabalhar com a EJA e eu realizei este sonho, é uma coisa fantástica, é um desafio incomparável, não tem palavras.*

O processo de formação inicial tem uma grande importância para buscar maior integração dos professores em relação às exigências educacionais. Assim, Esteve (1999) entende a importância de se considerar critérios de personalidade que se relacionam à escolha da profissão, à substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos, à adequação dos conteúdos de formação inicial e à realidade da prática do ensino. Para o autor, a formação continuada tem menos importância que a prevenção durante o processo de formação inicial, pois é ela que pode evitar o choque com a realidade, possibilitando uma percepção realista da profissão e a realização profissional.

### **Considerações finais**

Pudemos constatar que a formação inicial, no contexto histórico-social em que se insere, tem um papel central na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas, enfim, incide diretamente no processo de construção da identidade profissional. Os entrevistados destacaram, como principais problemas na formação, a dicotomia existente entre teoria e prática e o distanciamento da realidade da escola com a universidade. Entretanto, podemos evidenciar que as problemáticas apontadas nos cursos de formação de professores são historicamente construídas, tendo suas raízes na criação dos cursos de licenciatura curta, nos quais se separava totalmente o conhecimento conceitual do conhecimento pedagógico, e no projeto de desvalorização da disciplina de História, que ainda é muito recente e deixou marcas profundas na estrutura do Ensino de História do Brasil.

Relativo ao âmbito profissional, observamos que a maneira como o educador percebe a sua profissão não fica restrita somente aos processos de formação, mas é influenciada pelas trajetórias pessoais e profissionais. As concepções acerca da docência não se constituem apenas na dimensão formativa, mas sim têm sua gênese na história de vida dos entrevistados, na escolha da profissão e na imagem que se tem, *a priori*, da docência, que muitas vezes é vista de maneira idílica, tal qual um dom. Assim, outros fatores precisam ser considerados quando falamos em sucesso profissional e (auto)imagem docente. A história de vida de cada professor não pode ser ignorada na produção dos significados que atribuem ao fazer docente, mostrando que o processo de formação de professores não se constitui somente em função dos cursos frequentados nas universidades ou na escola, mas que ela é permanente, tal qual a constituição da identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; SOUZA, E. C. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BURKE, Peter. História como memória social. In: \_\_\_\_\_. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CATANI, D. *et. al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

ENGUIITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.41-61,1991.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

FONSECA. Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

GALVÃO, A. M. de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1994.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NORRA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1994.

REMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, P. *Ensaio de Ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Narratividade, fenomenología y hermenéutica. *Análisi. Revista del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, n. 25, p. 189-207, 2000.

\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. São Paulo: Papirus, 2009.

## DEPOIMENTOS ORAIS

AMANDA. Ensino de História: depoimento. [outubro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

JOANA. Ensino de História: depoimento. [setembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

MÁRCIA. Ensino de História: depoimento. [setembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

MARIZA. Ensino de História: depoimento. [setembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

MORGANA. Ensino de História: depoimento. [novembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

PAULA. Ensino de História: depoimento. [setembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

PEDRO. Ensino de História: depoimento. [setembro, 2009]. Santa Maria. Entrevista concedida a Lisliane dos Santos Cardôzo.

Recebido em 13 de junho de 2011.

Aprovado em 18 de setembro de 2011.