INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES

ELIANE MARA PIMENTEL

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Vitória
2018

ELIANE MARA PIMENTEL

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Diemerson Saquetto.

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P644e Pimentel, Eliane Mara.
Ensino de história nos anos iniciais : contribuições da filosofia para crianças numa perspectiva dialógica / Eliane Mara Pimentel. – 2018.
114 fl. : il. ; 30 cm

Orientador: Diemerson Saquetto.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018.

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Espírito Santo. 3 . Ensino fundamental. 4 . Professores – Formação. 5 . História – Filosofia. I. Saquetto, Diemerson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.
CDD: 981.52

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES

ELIANE MARA PIMENTEL

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 21 de agosto de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Diemerson Saquetto
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dra. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profa. Dr. Fabiana da Silva Kauark
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES

ELIANE MARA PIMENTEL

PIMENTEL, Eliane Mara; SAQUETTO, Diemerson. **Capixaba tem sotaque?** Vitória: Edifes, 2018. 41p.

Produto final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 21 de agosto de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Diemerson Saquetto
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dra. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profa. Dr. Fabiana da Silva Kauark
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Aos meus pais, cuja trajetória de lutas sempre me foi guia para a vida.
Aos meus filhos Maria e João.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu companheiro de jornada, que me deu muito mais do que pedi, pensei ou esperei.

Ao professor Diemerson, querido orientador, que confiou na minha trajetória mesmo com tantos percalços.

Aos meus colegas do mestrado, em especial Érika e Patrícia, por me auxiliarem durante o longo caminho.

A Flávia, minha irmã e parceira, por me sustentar e fortalecer dia-a-dia com sua visão prática da vida; a meus irmãos Luciana e Júnior por terem sempre me encorajado a prosseguir.

Aos muitos amigos, de longe e de perto, que me incentivaram nessa travessia: Shirley, Cristina, Augusta, Meire.

A todos os professores, que atravessaram a minha vida nas escolas por onde passei, por terem despertado em mim o desejo de perguntar.

A todos quantos acreditaram que era possível, agradeço.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus de Vitória. Teve por objetivo geral compreender o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental, cujo currículo, em geral, identifica, caracteriza e conceitua o estado do Espírito Santo, objetivando a proposição de novas práticas que promovam o aprendizado da disciplina como constructo dialético da formação identitária do aluno. Teve como objetivos específicos investigar, mapear e descrever o ensino da História, no 4º ano do Ensino Fundamental, identificando as práticas que contribuem dialeticamente para a formação identitária do aluno capixaba; criar colaborativamente um material educativo, referenciado na proposta das novelas filosóficas de Mathew Lippmam, que potencializesse a prática docente, contribuindo a partir da identificação dos objetos dialéticos da História, para a construção identitária do aluno, validado, avaliado e reelaborado conjuntamente com os docentes; propor uma formação de professores do conteúdo de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com fins de divulgar o material educativo. A questão que nos propomos a alcançar foi de que forma os pressupostos utilizados por Matthew Lipman para a Filosofia para Crianças poderiam contribuir para o ensino de História nos anos iniciais de forma dialógica e crítica, pautados nas teorizações de Vigotski e nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como ancoradouro para as nossas ações. Utilizamos nessa análise dos dados a metodologica Software Iramuteq, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin e da Análise do Tipo Hierárquica Descendente, para nos auxiliar a compreender a tese dos professores sobre o ensino de História.O material educativo pretendeu constituir-se de novelas filosóficas construídas colaborativamente a partir do conteúdo de História no 4º ano do Ensino Fundamental I, validadas a partir do grupo de professores envolvidos e divulgada em forma de encontros de formação. A metodologia utilizada na confecção do material educativo fundamentou-se na pesquisa-intervenção com ações colaborativas do grupo focal, baseadas em Ibiapina e Freitas.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Fundamental. Comunidade de investigação. Vigotski.

ABSTRACT

This dissertation was inserted in the line of research training of professors of the Graduate Program in Humanities Teaching (PPGEH), of the course of Professional Master's in Humanities Teaching of the Federal Institute of the Espírito Santo (Ifes), campus of Vitória. The main objective of the research was to understand History teaching in the 4th year of Elementary School, whose curriculum generally identifies, characterizes and conceptualizes the state of Espírito Santo, aiming at proposing new practices that promote the learning of the discipline as a dialectical construct of the student's identity formation. Its specific objectives were to investigate, map and describe the teaching of History in the 4th year of Elementary School, identifying the practices that contribute dialectically to the identity formation of the Capixaba student; to create collaboratively an educational material, referenced in the proposal of the philosophical novels of Mathew Lippmam, that potentiates the teaching practice, contributing to the identification of the dialectical objects of History, for the identity construction of the student, validated, evaluated and reworked together with the teachers of this series; propose a teacher training of the content of History of the initial series of Elementary School, in order to disseminate the educational material. The question that we propose to achieve with this research was how the assumptions used by Matthew Lipman for Children's Philosophy could contribute to the teaching of History in the initial series in a dialogical and critical form, based on the theories of Vigotski and the contributions of Historical-Critical Pedagogy as an anchorage for our actions. We used the Iramuteq Software methodology, based on the Bardin Content Analysis and the Descending Hierarchical Type Analysis, to help us understand the thesis of the teachers about the teaching of History. The educational material was intended to consist of novels philosophical constructions built collaboratively from the content of History in the 4th year of elementary school I, validated from the group of teachers involved and disseminated in the form of training workshops. The methodology used in the preparation of the educational material was based on the intervention research with collaborative actions of the focus group, based on Ibiapina and Freitas

Key words: Teaching History. Elementary School. Research community. Vigotski.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dendrograma representando a tese dos professores sobre o objeto (da tese/Prática Social à Problematização) 87
Figura 2 - Recorte de palavras relevantes 88
Figura 3 - Palavras de destaque, segundo o nível de importância para a formação da classe .. 89
Figura 4 – Nomes dos subcorpus 91
Figura 5 – Palavras em plano fatorial 92

SUMÁRIO

1 MEMORIAL 9
1.1 OBJETIVO GERAL 17
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 17
2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS NA ÁREA 19
2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 19
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E A FILOSOFIA DE LIPMAN 26
3 REFERENCIAL TEÓRICO 31
3.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA – HISTÓRICO E CONCEPÇÕES 31
3.2 VIGOTSKI E OS CONCEITOS DE MEMÓRIA, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO 40
3.3 MATTHEW LIPMAN E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO. 43
3.4 PAULO FREIRE, A DIALOGICIDADE A FAVOR DA CONSCIÊNCIA 49
3.5 MOSCOVICI E HOBSBAWN, UMA ANÁLISE SOBRE OS ELEMENTOS CONSTRUTORES DA IDENTIDADE HISTÓRICA 53
4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 61
5 METODOLOGIA DE PESQUISA 72
5.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 72
5.2 PESQUISA INTERVENÇÃO COM AÇÕES COLABORATIVAS 75
5.3 ESPAÇO DIALÓGICO: ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA 76
5.4 PROFESSORES EM DIÁLOGO 81
5.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 83
5.5.1 Dendrograma gerado representando a tese dos professores sobre o objeto (da tese/Prática Social à Problematização) 86
5.6 ETAPAS DA PESQUISA 102
6 PRODUTO EDUCACIONAL 104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 105
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada para os professores 113

1 MEMORIAL

Sempre fui uma pessoa atraída pela História. Neta mais velha dentre um grupo de dezoito netos maternos e paternos, fui criança curiosa pelos detalhes que diziam respeito a chegada dos meus bisavós paternos portugueses no Brasil. Como proprietários de terras produtoras de café, a divisão do trabalho em casa era bem definida: as atribuições dadas às mulheres da família sempre relacionadas à excelência da governança da casa, do gerenciamento dos empregados e da formação ética e moral da educação dos filhos, além de uma preparação para atividades de lazer que as isentava completamente das discussões que somente pertenciam aos homens. Cultivavam, portanto o bordado, o richilier, o tricô e a culinária. Aos homens, herança dessa forte família patriarcal, era delegada a responsabilidade do trabalho desde muito tenra idade, fragmentado nas atividades destinadas a cada filho, com exigências mais complexas dos mais velhos para os mais novos. O trabalho fazia com que cada um mantivesse sua parte nos terrenos arada, cuidada, frutífera e organizada de forma a se obter o sustento da família e a manutenção das posses.

Meu avô paterno, um dos filhos mais novos dos trinta e três do seu pai, chegou a ser "funcionário padrão" da oficina da Vale do Rio Doce, recém instalada na sua cidade, João Neiva. Político por essência, exerceu inúmeras funções nas cidades da redondeza, sendo inclusive prefeito de Ibiraçu, após ser vereador durante doze anos. Enamorou-se da sua prima mais nova e casaram-se sendo pais de uma também numerosa família.

Herdeiros das tradições, mas não das posses, tentaram manter a organização estrutural familiar conforme herança recebida, desde os hábitos mais simples, condicionados pela educação rígida, como a forma pela qual a família se portava durante as refeições, a maneira pela qual as visitas eram recebidas, sempre mais importantes que os membros de casa (visitas estas sempre frequentes dado o envolvimento do meu avô com as questões políticas dos arredores), nos castigos físicos impostos aos meninos quando o comportamento na escola não era conforme o esperado, denunciado pelos vizinhos da rua, pelo bedel ou pela própria mestra, o envio das filhas para a Escola Normal para aprenderem a arte de "ser professora" e o envio dos filhos para formação nas escolas técnicas com a pretensão de serem operários padrão, destaques pela responsabilidade, compromisso e dedicação ao trabalho.

A política feita, contada por meu avô nas muitas vezes que vinha de férias para o Espírito Santo me chamava bastante atenção, pois naquela época a cidade de Ibiraçu era composta por vários distritos e um prefeito se incumbia das mais variadas preocupações relacionadas ao povo, de maneira mais próxima e vivencial: visitando as casas, tomando um café com as senhoras, discutindo sobre a oposição na barbearia e fazendo da sua sala de jantar o seu comitê íntimo e fiel.

Interessava-me muito ouvir as histórias contadas por meu avô, partidário dos ideais de esquerda, de quando fazia visitas aos povoados montado em lombos de burro para discutir e fazer política. Certa vez comentou que no auge da repressão, reuniu a família e abriu uma pequena caixa contendo documentos pessoais e do imóvel e informou que ali estavam a garantia de moradia para todos, caso ele também fosse vítima do governo. Mais tarde, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores, participando fielmente do seu sustento financeiro durante décadas.

Em Belo Horizonte residiam meus avós maternos. Família simples de agricultores, vinha para a capital em busca de melhores condições de vida, principalmente no que dizia respeito ao tratamento de saúde. Vítimas do esforço braçal esgotante da lavoura do café, meus avós tinham as mãos deformadas pelo trabalho e, por conseguinte, o vigor físico também esvaziado. Lutaram muito para criar quatro filhos agora na cidade grande, buscando oportunidade no trabalho informal. Como feirantes no Mercado Central, a família viu a capital crescer em torno da Avenida Contorno e tomar forma robusta de metrópole. No centro da cidade, meus tios já crescidos acompanharam o cenário político que atravessou sua juventude: a repressão militar e a resistência universitária; a força autoritária do Dops que avança contra os estudantes abrigados nas lojas e comércios da Praça Sete.

Meus pais advindos de universos completamente opostos, se mudaram dezessete vezes até a minha adolescência, quatro vezes de cidade, alternando entre o Espírito Santo e Minas Gerais. Aprendi a ler muito cedo para os parâmetros daquela época- aos quatro anos, o que me colocou em lugar privilegiado na escola e nas conversas familiares. Sempre fui muito curiosa por história e devorava tudo o que podia ouvir. Provocava relatos dos meus avós maternos e paternos quando os visitava, no intuito de talvez compreender melhor as minhas próprias origens. Sentia-me responsável por perpetuar os detalhes das histórias contadas nas rodas, no colo, à beira do fogão, ou no quintal perto do pé de seriguela, para os meus irmãos,

primos, alunos e filhos, posteriormente.

Na escola os professores aproveitando da minha fluência na leitura, davam-me livros extras sempre durante o intervalo entre as matérias, com o intuito de me manter ocupada e não atrapalhar o rendimento homogêneo da turma. Essas histórias alimentavam-me e a elas ia juntando outras, contadas pela exímia professora que era a minha mãe. Ela se dedicava a nos reunir diariamente para contar-nos histórias que nos fortaleciam como gente, no momento em que nos revelava fatos distantes do seu passado conectados com a vida de outros e as implicações políticas, morais, sociais e econômicas de cada um deles.

Passei pelo Ensino Fundamental com boas notas e decidi fazer magistério, pois ansiava por ensinar aos outros a História a partir, talvez, da sua própria história. Cursei a Escola Normal Professor Plínio Ribeiro, já então na cidade de Montes Claros em Minas Gerais. Localizada ao norte do estado, a cidade caracteriza-se por se manter provinciana nos costumes e relações. Possui um forte apelo cultural com a presença de um festival folclórico: as Festas de Agosto e um conservatório estadual de música, onde estudei durante oito anos sob forte influência do meu pai.

Em 1985 ingressei no Ensino Médio. Meu curso de magistério era bem mesclado, acredito que estava num momento de transição histórica entre o Tecnicismo e a Escola Nova, pois nosso currículo era composto de disciplinas como Práticas Comerciais, onde aprendíamos os princípios da impressão numa antiga máquina de Gutenberg, Práticas Agrícolas, onde nos era ensinado o cultivo de hortaliças e plantas medicinais e Educação para o Lar, claro onde nossos dotes culinários eram exercitados, além dos bordados e da etiqueta.

Para além das futilidades do currículo, tínhamos alguns poucos professores muito especiais, uma delas talvez a mais marcante nesse período: era uma delegada de polícia, baixinha, mãe divorciada de quatro filhos, muito exigente e com um estranho método de avaliação: suas provas, sempre discursivas, eram impossíveis! A nota máxima da sala era dois em dez! Ela era uma professora subversiva, fumava dentro de sala e riscava nossos textos rasamente críticos com uma autoridade magistral. Só aceitava discursos que refletissem sobre o governo, sobre a sociedade, sobre o capital, sobre a dominação e o papel da escola de legitimar as diferenças entre as classes. Aos poucos, embora por um método discutível, aquelas ideias foram entrando na minha jovem cabeça e fazendo sentido ao criticar e rever a minha própria

história.

No último ano do magistério, em 1988 após cumprir o estágio obrigatório, fui convidada a começar a dar aulas para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Era uma escola particular e muito exigente. Os professores recebiam tudo pronto: folhas mimeografadas dos Cálculos Fundamentais da semana, grupos de palavras para o caderno de Treino Ortográfico e ditado, textos a serem discutidos e lidos para o mês inteiro previamente definidos pela supervisora. A primeira frase que ouvi quando fui contratada foi "Aqui não se pode fazer nenhuma mudança, tudo já foi testado e funciona como está". Identifiquei-me bastante com o conteúdo do ano, pois o currículo mineiro, naquela época, trabalhava o conceito de estado, contendo os aspectos históricos desde a colonização; a formação do povo mineiro, as revoltas e o engajamento político de alguns grupos (guardada as devidas proporções dentro da perspectiva positivista), os modos de produção e sua produção cultural, bem como as características do povo mineiro, seu modo de falar, de se vestir, de construir seu cardápio, de se comportar e de definir o que, quem, quando e como comemorar , principalmente os festejos religiosos, sob a forte influência católica.

Porém, não permaneci nesta escola por muito tempo, pois comecei a questionar além do que era permitido. Fiz um concurso para a prefeitura local e sendo aprovada com destaque, me foi dada a oportunidade de escolher o local de trabalho. Escolhi uma escola na periferia num bairro bem afastado, onde eu tinha acesso usando uma bicicletinha rosa, ganhada num sorteio.

A escola, apesar de ser uma construção de destaque em meio à ruas com esgoto a céu aberto e menininhos pelados nas cercas, se propunha a atender uma grande região e era muito visada pela prefeitura como plataforma eleitoreira. Ao chegar, a diretora me disse que não havia vaga e que o edital estava equivocado. Fui para casa e seguindo conselho de uma amiga mais experiente retornei alguns dias depois. A diretora disse que a vaga era de uma amiga, mas como eu era insistente ela iria "arrumar uma turma para mim". Entrou em cada sala das 15 turmas e solicitou às professoras que me desses alguns de seus alunos, "os piores, é claro", ela completou.

Minha primeira turma ali tinha 46 alunos, de oito a catorze anos. Reprovados, desistentes, com sérias dificuldades e implicações, analfabetos, enfim, todos aqueles que causavam problemas à dinâmica homogênea da sala de aula. Mal dava para andar por entre as mesas

mas comecei ali um processo de alfabetização e valorização da cultura daqueles meninos mineiros, de uma turma de terceiro ano.

Concomitante a isso, fui chamada para trabalhar no Colégio Batista local, também para lecionar para o terceiro ano. A turma no período vespertino era pequena, somente doze alunos. Eram universos bem distantes, mas com um tema em comum: compreender o que significava "Ser Mineiro".

Meus tempos de musicista como acompanhante do coral onde meu pai era regente e posteriormente fui regente, me permitiam um contato muito íntimo com o conservatório estadual e as atividades promovidas pela instituição na cidade. Dei aulas de piano e teoria musical na escola da igreja onde congregava e a aproximação com a Arte fazia gritar aos meus ouvidos o significado das marchas dos catopés, marujos e caboclinhos pelas ruas da cidade sempre no mês de agosto.

Fui trazendo para a sala de aula discussões sobre as manifestações vivenciadas pelos alunos em ambas as escolas, cada uma com um nível de envolvimento bem diferente, mas não inerte. Além dos muitos pontos de divergência, muitos aspectos identitários do povo mineiro estavam presentes nos dois espaços de forma contraditória e dialética, mas muito dialógica. Com os batuques pulsando fora da sala de aula, as fantasias e cantos do povo que desfilava pelas ruas com seus tambores, as comidas típicas presentes nas barracas das Festas, os folhetos entregues nas esquinas, era impossível negar as influências afroindígenas . Aprendi a lançar mão das artes plásticas para fundamentar e provocar discussões sobre os temas previstos no currículo, como a heroicidade de Tiradentes, a Inconfidência Mineira, os problemas causados pelo êxodo rural ou a exploração no campo. Apaixonei-me por Portinari[1] e por As Bandeirinhas de Alfredo Volpi.

Utilizava a arte visual e a música para discutir temas para além do livro didático (que precisava ser cumprido à risca), e procurava envolver meus alunos de modo a experimentarem pensar sobre o legado social, econômico, cultural, psicológico que a História traçava sobre a

[1] Cândido Portinari e Alfredo Volpi são artistas que retrataram em suas obras plásticas situações presentes na rotina do povo, como as festas do interior, as brincadeiras de roda, a vida simples nas fazendas e pequenas cidades e as relações do povo com o trabalho.

identidade do povo mineiro.

Prestei vestibular para Pedagogia no ano de 1997 e durante quatro anos me dividi entre duas escolas durante o dia e a faculdade à noite. Aquela professora da graduação, forte, exigente, severa e muito consciente do seu papel social seria minha tutora durante os próximos quatro anos. Foram tempos muito difíceis, pois a didática era dura e os textos intensos: ela nos apresentou Saviani e Freire e provocava nossas jovens cabeças, algumas ainda alienadas, a pensar o nosso papel na educação como forma de provocar transformação na sociedade.

Paralelamente comecei a trabalhar com Arte num colégio da rede particular renomado da cidade. Dava aulas para as crianças do maternal ao quinto ano e procurava trazer para as aulas além de artistas populares, aqueles que de alguma forma retratavam o cotidiano das pessoas comuns atravessados pelos seus elementos identitários. O resultado dos trabalhos era exposto num festival de artes no final de cada ano. A exigência do trabalho, as demandas extraclasse e o grande grau de envolvimento que me exigia, além de um salário potencialmente melhor, fizeram com que abrisse mão do concurso público.

Assumi duas turmas regulares de 4º ano, além das aulas de arte, porém somente com as disciplinas de História e Geografia. Decidi fazer uma pós- graduação na PUC Minas em Arte-educação- PREPES, pois acreditava que poderia contribuir significativamente com a compreensão do conteúdo através do ensino das artes plásticas. Porém, não consegui concluir o curso devido à longa distância de onde morava e as dificuldades em me dividir durante os períodos de férias entre as tarefas de formação e as maternas, além do alto custo.

Tínhamos no colégio um Centro de Estudos que funcionava todas as terças-feiras à noite, onde fui apresentada a Piaget e a Vigotski de forma mais sistematizada. Estudávamos como adequar as nossas práticas aos pressupostos da maturação biológica piagetiana e, posteriormente, começamos a investir em formas de intervir em mediação com o grupo, numa perspectiva vigotskiana.

Comecei a prestar assessoria pedagógica (como pedagoga itinerante) em escolas de porte médio sem vínculo empregatício e pude então, com maior liberdade, focar no currículo dos anos iniciais, que principalmente nos conteúdos de Estudos Sociais se organizava numa ordem crescente: do conhecimento de si mesmo para a escola, bairro, estado e país. Essa

organização específica, pensada de forma crítica poderia contribuir para a construção da identidade sociocultural e histórica desses alunos, eu acreditava.

Saí do colégio depois de oito anos e por um período me dediquei a assessoria pedagógica. Também trabalhei como facilitadora do PEI- Programa de Enriquecimento Instrumental, fundado por Reuven Feuerstein, professor e psicólogo, criador da Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (MLE), para uma fundação de amparo à crianças carentes com câncer. Nessa experiência tive a oportunidade de trabalhar, através das oficinas do PEI, aspectos importantes referentes à identidade dessas crianças, que estariam impedidas de frequentar a escola por um tempo - durante o tratamento- mas que deveriam se sentir fortalecidas para quando estivessem aptas para retornar às suas cidades, quase sempre na zona rural, e às suas respectivas escolas.

Participei de um processo seletivo para dar aulas numa escola para filhos de funcionários da fábrica de tecidos Coteminas, que pertencia ao falecido ex vice presidente José Alencar. A escola tinha cerca de quatrocentos alunos e apesar de localizar-se no centro da cidade trazia em seus seis ônibus lotados, todas as manhãs e tardes, dezenas de alunos vindos dos bairros mais distantes e das realidades mais pobres dos arredores. Lá eles recebiam desde o transporte, o lanche e o material didático.

Voltei ali para uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental e resolvi dar àqueles meninos a oportunidade de conhecerem também outros elementos e manifestações da Arte, aliados aos conteúdos de Linguagens e Humanas, visto que conheciam muito bem as manifestações populares, pois uma vez ao ano muitos deles desciam às ruas vestidos de princesas e príncipes dos catopés, caboclinhos e marujos. Fizemos muitas mostras culturais e exposições de arte e artesanato, sempre unindo de forma crítica a cultura popular e a arte erudita em análises provocativas, buscando sínteses significativas para aqueles meninos acreditarem em si mesmos enquanto força transformadora.

Trabalhei em sala de aula por cinco anos e depois assumi a coordenação pedagógica. Durante o tempo em que fiquei na escola procurei integrar família e comunidade escolar através de projetos em que as mães, pais e avós pudessem contribuir efetivamente para a construção identitária do grupo, promovendo oficinas aos sábados, palestras com as pastorais sobre conscientização em relação a alimentação, sexualidade, educação, formação com cursos para

produção artesanal, entre outros.

A vida me fez o convite de vir morar no Espírito Santo pelos idos de 2010. Cheguei aqui em março, no meio do ano letivo e sem perspectivas para trabalhar. Três meses depois participei de um processo seletivo para substituição de uma professora na rede particular de ensino. Fui aprovada e comecei a trabalhar nas anos iniciais.

Percebi muitas aproximações no que diz respeito ao que estava posto no currículo do outro estado em que morava, mas também me inquietou o distanciamento que as práticas revelavam em relação à legitimação dos espaços, das manifestações presentes nas festas, na culinária, na herança vocabular, no comportamento social e nas relações com a própria história, presentes na construção da identidade capixaba. De certa forma, pretendia visualizar todas ou pelo menos algumas das características herdadas fortemente pelos colonizadores deste solo, presentes de forma tão vívida nos relatos de minha infância que identificariam o capixaba como um povo de uma cultura forte e historicidade garantida nas salas de aulas, através de práticas que buscassem refletir e vivenciar tal história, cultura, arte, política, economia e demais viéses que atravessam essa constituição.

Ao assumir a coordenação pedagógica no final desse mesmo ano, surpreenderam-me as dificuldades dos professores em transpor os conteúdos curriculares para colaborarem com a construção da identidade do povo e como os aspectos que definem o cidadão capixaba não aparecem nas suas rodas de conversa, nos costumes culinários, nas festas e religiosidade da mesma forma intrínseca como pude observar na minha longa jornada profissional em Minas Gerais. Tal percepção instigou-me a pensar no ensino de História nas anos iniciais do Ensino Fundamental bem como os seus desdobramentos, que aparecem na problemática apresentada a seguir e justifica-se pela relevância de conhecer, numa perspectiva dialética, o conteúdo historicamente construído da História local, percebendo-a como resultante do contradições nas relações de trabalho, sociais, culturais e afetivas.

Poderíamos, portanto, afirmar que há uma "crise identitária" capixaba prescrita na prática da escola nas anos iniciais? Que características identitárias do povo espiritosantense são privilegiadas ou não na prática dos professores, ao desenvolverem o currículo proposto para o 4ºano do Ensino Fundamental? A partir de qual visão da História o professor privilegia ou seleciona os conteúdos a serem trabalhados, que irão promover a conscientização da História

enquanto processo dialético a partir das relações com os modos de produção e o trabalho? Que ideologias estão presentes quando o professor define esse conteúdo? De que forma o professor adapta a previsibilidade do currículo à sua realidade?

As práticas promovidas dentro da sala de aula nesta ano permitem a construção crítica da formação identitária do aluno enquanto cidadão capixaba, fornecendo elementos que o possibilitem distinguir objetos do ensino de História como a cultura, a oralidade, as relações de poder, a tradição, o patrimônio, a política e a cidadania enquanto constructos da sua própria história? Destacamos como problema da nossa investigação a contribuição do ensino de História para a formação crítica da identidade capixaba, no 4º ano do Ensino Fundamental e de que forma a metodologia utilizada por Mathew Lipman aplicada para o ensino de Filosofia para Crianças, poderá contribuir como ferramenta de ensino.

Propomos como objetivos os seguintes:

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental, cujo currículo, em geral, identifica, caracteriza e conceitua o estado do Espírito Santo, objetivando a proposição de novas práticas que promovam o aprendizado da disciplina como constructo dialético da formação identitária do aluno.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar, mapear e descrever o ensino da História, no 4º ano do Ensino Fundamental, identificando as práticas que contribuem dialeticamente para a formação identitária do aluno capixaba;

- Criar colaborativamente um material educativo, referenciado na proposta das novelas filosóficas de Mathew Lipmam, que potencialize a prática docente, contribuindo a partir da identificação dos objetos dialéticos da História, para a construção identitária do aluno, validado, avaliado e reelaborado conjuntamente

com os professores deste ano;

- Propor uma formação de professores do conteúdo de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com fins de divulgar o material educativo.

Considerando essa delimitação, organizamos a pesquisa em questão de forma que, no primeiro capítulo estabelecemos um diálogo com outros estudos que debatem o ensino de História e a Formação de professores nas anos iniciais e a Filosofia para Crianças, identificando aproximações e distanciamentos das abordagens em relação à nossa investigação. No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico que embasou nossa pesquisa, iniciando por um breve historicização do currículo e suas concepções no Brasil a partir de um dos referenciais oficiais, seguido pela apresentação dos conceitos de linguagem e mediação em Vigotski, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia do diálogo em Lipman. O capítulo três destina-se ao referencial teórico metodológico da nossa pesquisa, participante, aplicada, referenciada em Saviani, pois a partir de um grupo focal, formado por dois grupos envolvendo especialistas, professores de história e pedagogos de espaços de educação formal pública e privada, partirmos da práxis para melhor compreendermos a realidade e a possiblidade de intervenção na mesma, passando pelos demais passos da metodologia, até o retorno à ela, validando nosso material educativo focado na formação de professores dentro da perspectiva histórico-crítica. Utilizamos conjuntamente nessa análise dos dados a metodologia Software Iramuteq para análise dos dados (Análise de Conteúdo de Bardin), Análise do tipo Hierárquica Descendente (AHD) – Dendrograma como a tese dos professores sobre o objeto (Da tese/Prática Social à Problematização).

2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS NA ÁREA

O objeto dessa investigação foi construído a partir de questionamentos surgidos na prática como professora das anos iniciais e posteriormente como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, onde constatamos dificuldades relacionadas ao ensino de História, mais especificamente na construção da identidade do povo capixaba dentro dos anos iniciais. Nossa proposição centralizou-se na utilização dos pressupostos do ensino de Filosofia para Crianças como forma dialógica de se compreender as contradições históricas.

Com o objetivo de dialogar com outras pesquisas que baseiam-se na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no Ensino de Filosofia, apontando aproximações e distanciamentos, realizamos no Repositório Institucional UNESP uma pesquisa a partir da combinação dos seguintes descritores: “ensino de história”; “ensino fundamental”; “formação de professores”; “pedagogia histórico-crítica”, sendo encontrados 37 resultados. Destes, destacamos três que mais se aproximam do nosso objeto para as devidas considerações. A pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores “ensino de história”, “comunidade de investigação”, “Vigotski”, sendo encontrados 20 resultados. Selecionamos duas pesquisas de cada combinação de descritor para análise.

2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A primeira análise que faremos é do artigo “O Ensino De Ciências Nas Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Construindo Diálogos Em Formação Continuada”, parte do trabalho da Professora Dra. Bernadete Benetti da Universidade Estadual Paulista / FFC UNESP em Marília SP, cujo objetivo foi a partir das características de formação docente, compreender de que forma os conteúdos de Ciências da Natureza são desenvolvidos a partir da análise e proposição de metodologias, principalmente de experimentação.

As aproximações com o nosso trabalho iniciam-se por se tratar de uma pesquisa qualitativa, pautada pela utilização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica na concepção de ensino, de processo de aprendizagem, do papel do professor e da importância da sua criticidade na práxis social. Também nos aproximamos pela escolha da faixa etária a ser pesquisada e pelo desejo de compreender o ensino fundamental como alicerce para a

transmissão e elaboração de conteúdos basilares para toda a vida escolar do aluno, numa concepção dialógica que valide espaços e tempos para o exercício do diálogo e da reflexão, no sentido de compreender os fenômenos tratados pelas Ciências no currículo destas anos, geralmente desarticulados de suas causas e relações inter e intraobjetos, nos fenômenos estudados.

Outro aspecto em que a pesquisa se aproxima da nossa discussão é a preocupação demonstrada em disponibilizar metodologias e materiais de ensino que possibilitem, fomentem e requeiram a participação ativa do educando no seu processo de aprendizagem, concebendo o conteúdo como constructo histórico e humano, comprometido com a compreensão da natureza através do conhecimento científico, da análise crítica e do compromisso com a vida em sociedade. Ou seja:

.

> [...] aproximar o aluno do universo da ciência, de forma que o conhecimento científico proporcionado pela escola não seja apenas uma coleção de nomes, fatos e fórmulas sem sentido, mas que contribua para que o aluno se aproxime da linguagem científica e possa situar-se na sociedade, interpretando fenômenos, participando de discussões. (BENETTI, 2011 p.02).

Nova aproximação apresenta-se ao apontar a importância da conscientização de ofertar uma formação de professores calcada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma formação dialógica, que questione e ensine os sujeitos a pensarem de forma crítica sobre sua própria prática e a função de democratizar o saber histórica e socialmente construídos, de forma a provocar transformações no contexto social onde está inserido. Os pressupostos da PHC de Saviani aparecem inicialmente, ao convidarem as professoras participantes a refletirem sobre a práxis partindo da temática proposta, identificando limitações e dificuldades no ensino dos conteúdos, bem como os obstáculos conceituais que impedem os professores de se apropriarem primeiramente do conhecimento científico a ser ensinado.

A crítica aos professores generalistas que desconhecem o conteúdo a ser ensinado, ou que não o conhecem com o aprofundamento necessário para ensinar, atrelando suas aulas aos conceitos prontos dos livros didáticos ou de recursos midiáticos, sem a devida reflexão sobre estes instrumentos, reduzindo assim sua prática à mera repetição e exposição conceitual. Isso se reflete também no papel do aluno, que assume uma passividade completa frente ao conteúdo e à construção do seu conhecimento. Para Benetti (2011),

> [...] o Ensino de Ciências fica a cargo de professores ditos "polivalentes" que, muitas vezes, têm a incumbência de ensinar conteúdos que não fizeram parte de sua formação acadêmica universitária, como Ciências. Assim sendo, os conhecimentos de que dispõem referem-se a sua formação básica. Essa carência de conteúdo gera uma insegurança, influenciando diferentes dimensões do trabalho didático. (BENETTI, 2011, p. 03).

A pesquisa de Benetti (2011) também apresenta pressupostos que corroboram com a perspectiva de mediação do professor, proposta por Saviani (2015) isto é, o docente que já apreendeu a realidade como síntese da multiplicidade traspassada nas relações com o objetos de análise, e que pela mediação do abstrato compreende as implicações disto no processo de ensino e aprendizagem precisa promover condições para que os alunos possam ampliar, desenvolver e sistematizar respostas para os problemas percebidos na práxis social, mobilizando saberes curriculares e experienciais, o que também se destaca como aproximação com nossa pesquisa.

Outra aproximação com a referida pesquisa alinha-se à proposta de realizar a formação de professores através de oficinas, objetivando não somente o aprofundamento dos conceitos a serem trabalhados, mas fortalecendo o diálogo e a partilha entre os pares, através do binômio reflexão – ação, teoria-prática.

A proposição de validação das oficinas como instrumentação e produto educativo também seria um ponto de aproximação entre as nossas pesquisas, porém ao analisarmos criticamente os resultados, percebemos que na prática não houve realmente uma validação múltipla do produto, visto que os professores participantes não utilizaram/incluíram nos seus planejamentos e /ou práticas diárias os experimentos aprendidos nas oficinas de formação propostas pela pesquisadora, ou seja, não realizaram a catarse esperada pela pesquisa. Pelo relato apesar de haver um esforço grande para validação das oficinas, efetivamente elas não conseguiram atingir seu objetivo de fazer com que os professores utilizassem dos conteúdos da formação para transformar a metodologia do ensino de Ciências, sendo, portanto a priori, um afastamento em relação ao que pretendemos.

Enquanto distanciamento da nossa pesquisa, apontamos o Material Educativo proposto, que se resume nas próprias oficinas de experimentação aplicadas aos dois grupos de professoras, enquanto opção metodológica para subsidiar a prática e transformá-la. Nossa proposta seria a

aplicação da metodologia de Comunidade de Investigação[2] utilizada em filosofia para o trabalho de aprofundamento de conceitos na disciplina de História, sendo a formação um processo de construção e validação colaborativa. Além disso, o nosso objeto é o ensino de História e não o de Ciências Naturais, portanto uma área de ensino diferente.

A segunda pesquisa que nos propusemos a analisar, também encontrada no Repositório UNESP tem como título "O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para o Ensino de Crianças de 4 e 5 anos", dissertação de Mestrado de Cristiane Moraes Escudeiro, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar na Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade, tendo como Orientadora a Prof.ª Dr.ª Lígia Márcia Martins.

A pesquisa tem como objetivo apresentar a importância do ensino na elaboração e evolução das operações mnêmicas, através da apropriação da cultura e dos conteúdos sistematicamente trabalhados na escola. Ao tratar de "Memória e educação escolar", a autora defende a concepção de ensino proposta pela pedagogia Histórico-crítica de uma educação sistematizada, sendo o professor aquele mediador responsável pela mediação do saber construído sistematicamente, coletivamente e historicamente em conhecimento individual.

As primeiras aproximações com a nossa pesquisa se dão por conta dos estudos que a autora faz sobre a memória com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Baseado em Vigotski, o sentido de memória como registro do presente e forma de conservar o passado, portanto via de transmissão da produção intelectual e material do homem em diferentes níveis, compreendido como superação das condições biológicas em favor da cultura, deve ser trabalhado nos primeiros anos escolares das crianças.

Outro ponto de aproximação seria a conceituação que a pesquisa faz de outros concepções em Vigotski sobre a linguagem, pensamento e memória como instrumentos necessários à apropriação de conhecimentos científicos, superando a captação sensorial preliminar dos

[2] Conceito desenvolvido pelo filósofo americano Matthew Lipman, para o trabalho que desenvolveu com o ensino de Filosofia Para Crianças.

objetos e fenômenos, corporificadas na palavra. Tais conceitos serão abordados na pesquisa que se pretende, por acreditar que a construção identitária do povo capixaba, prevista no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental prescinde à compreensão e utilização de tais conceitos para ser efetiva e proporcionar aos alunos uma identificação com o produzido coletivamente no estado, resultado dos atravessamentos políticos, ideológicos, econômicos e sociais em que estão inseridos.

A partir da proposta de utilizarmos a metodologia de ensino da Filosofia para Crianças[3] para o ensino de História, pretendemos aliar memória, linguagem e pensamento de forma integral, compreendendo a complexidade desta ação, pois há que se considerar os níveis de entendimento e apropriação dos conceitos objetivados pelo homem trabalhados na disciplina como patrimônio, a fim de tornar possível o reconhecimento da sua história como resultante dos processos de transformação histórica do homem, construída pelo povo e atravessada por seus conflitos e contradições através de uma prática reflexiva e crítica.

Nos primeiros capítulos a autora historiciza esse processo psicológico, sob o ângulo marxista, defendendo que dialeticamente, o produto do trabalho materializado pelo homem no objeto não se encontra estagnado, mas atravessado pelas relações sociais, apresenta-se sempre reificado, outro ponto em comum do nosso trabalho por considerarmos o trabalho com a memória material e imaterial espírito-santense presente na proposta curricular para o ensino de História nas anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Marx "o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza." (MARX, 2006, p. 188). A natureza é portanto, uma das forças e para modificá-la o homem necessita colocar em movimento as forças naturais de seu próprio corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – para transformar a natureza de modo que ela se torne proveitosa à vida humana, num movimento que também é transformado por ela.

> Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, de outro lado, e concomitantemente, à

[3] A Filosofia para Crianças foi proposta por Lipman para o ensino do pensar através das rodas de discussão chamadas de comunidades de investigação.

> descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Outra aproximação que percebemos apresenta-se na utilização dos passos previstos pela Pedagogia Histórico-Crítica nos relatos de experiência feitos pela pesquisadora a partir da sua própria prática educativa em uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo. Dos relatos experienciais percebemos a Prática Social como ponto de partida para o trabalho do professor e o engajamento político presente no ato de educar/alfabetizar o aluno, indo para além do seus conhecimentos prévios.

Os principais distanciamentos ocorrem por conta da ano e da idade dos alunos envolvidos no trabalho, já que nossa pesquisa trata de alunos maiores com cerca de nove anos. Do mesmo modo, se distancia o objeto da nossa pesquisa, que conforme supracitado trata do ensino de História. Também inexiste na pesquisa analisada a elaboração de um material educativo aplicado à formação docente.

A terceira pesquisa analisada trata-se de uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCLAr/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, na Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos Sobre Escola e Cultura, cuja autora Merilin Baldan é Orientada pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai Bolsa: FAPESP.

Sob o título "A Representação Do Ato De Ensinar: Continuidades E Rupturas Da Concepção De Ensino Na Pedagogia Tradicional, Na Psicologia Histórico-Cultural E Na Pedagogia Histórico-Crítica – Uma Análise A Partir Das Teses E Dissertações No Portal Da Capes", a pesquisa se propõe a defesa do ato de ensinar presente nas concepções da Pedagogia Tradicional, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando como categorias de análise as concepções de homem, educação, professor, aluno e ato de ensinar.

Enquanto aproximações com nossa pesquisa podemos destacar o referencial teórico-metodológico ancorado nas ideias de Saviani, articuladas ao materialismo histórico-dialético. Baseada nesse referencial, o trabalho discute a metodologia da História das Ideias Pedagógicas, aponta as concepções que encerram o ato de ensinar nas três correntes e analisa,

comparativamente teses e dissertações que diferenciam e aproximam a Pedagogia Tradicional, da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia HistóricoCrítica, a partir principalmente da categoria do ato de ensinar. Nosso interesse fixa-se no fato da pesquisa apresentar a conformidade entre as duas últimas, no sentido de serem contra-hegemônicas baseadas no socialismo comunista. Pretendemos utilizar as bases dessas teorias na construção da nossa pesquisa e o diálogo entre elas torna-se imprescindível, assim como o proposto por Baldan (2011).

Originadas em momentos históricos em que a sociedade buscava uma reestruturação dos seus parâmetros sociais, ambas as correntes pedagógicas surgem embasadas nos ideais socialistas. A Pedagogia Histórico-Crítica surge nas décadas de 1970 e 1980 num contexto político de redemocratização, fundamentada na concepção crítica de educadores que acreditavam no sentido revolucionário de transformação que a educação confere ao sujeito, na importância do questionamento crítico dos fatos, na análise das contradições e na construção histórica do ser humano.

A Psicologia Histórico-Cultural por sua vez surge em meio à Revolução Russa, calçada nos princípios marxitas do materialismo dialético, nos quais Vigotski se inspirou para estudar sobre as implicações das condições individuais, culturais e sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Verificamos na forma como pesquisa apresenta a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica de forma entrelaçada e dialógica quando nessa aproximação a autora compara os Níveis de Desenvolvimento de Viigotski com os Passos Formais propostos por Saviani, estabelecendo a Zona de Desenvolvimento Atual como a equivalente à Prática Social (Inicial), a Zona de Desenvolvimento Próxima como sendo a Problematização e Instrumentalização e a Zona de Desenvolvimento Potencial como Catarse e Prática Social (Final), apresentada sob a forma de quadro comparativo e conclusivo. Deste modo, também nos aproximamos da referida pesquisa, por acreditarmos ser indissociável, numa perspectiva crítica, a transmissão dos conteúdos pela escola a partir da práxis de forma problematizadora, instrumentalizando o aluno para que possa, mediado pelo professor, desenvolver a linguagem e a memória, (re)elaborando numa perspectiva crítica, a sua própria inserção social nos espaços que ocupa.

Aproxima-se também na concepção do papel do professor de mediar e orientar intencional e diretamente o processo educativo, bem como a necessidade de domínio do conhecimento científico requerido naquele conteúdo, mas principalmente que ele não ignore a relevância do seu trabalho para a formação do humano crítico e atuante em busca da transformação.

Nova aproximação ocorre por a pesquisa referenciar e historicizar o ensino de história sobre a égide marxista,

> Marx continua a ser a base essencial de todo estudo adequado de história, porque – até agora – apenas ele tentou formular uma abordagem metodológica da história como um todo, e considerar e explicar todo o processo da evolução social humana. (HOBSBAWM, 1998, p. 154).

O principal distanciamento da nossa pesquisa decorre do fato de se tratar de um trabalho de revisão bibliográfica, compreendendo o levantamento e a análise de vinte e uma produções acadêmico-científicas, distribuídas em treze teses e oito dissertações.

Também não percebemos no desenvolvimento da pesquisa, por certo por ser de cunho bibliográfico, uma proposta de intervenção como produto educativo na formação de professores. A metodologia utilizada propõe análise documental e não há relações entre os pares que compõe o processo educativo. Não existe a intencionalidade de proposição de estratégias que auxiliem e melhorem a prática docente, principalmente embasada nos pressupostos da Pedagogia HistóricoCrítica. Além de apresentar um objeto de natureza diferente, outro distanciamento aparece por conta do lócus da pesquisa, que no nosso caso seria a escola, como espaço formal de educação.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E A FILOSOFIA DE LIPMAN

O artigo de Juarez Gomes “Sofiste Freire e Lipman: Possibilidades e Limites de Uma Aproximação”, publicado na Revista Ética e Filosofia Política – Nº 12 –Volume 1 – Abril de 2010 , apresenta relações entre Paulo Freire e Matthew Lipman. Durante todo o texto, o autor realiza aproximações e distanciamentos entre as teorias. Segundo Sofiste (2010), em análise da obra freiriana, uma proposta pedagógica fundamentada em uma essência humana universal é alienada e alienante, visto não considerar a particular visão do mundo do indivíduo, grupo ou sociedade à qual se dirige tal ou qual proposta educacional, enquanto que Lipman,

apresenta uma proposta pedagógica fundada numa essência humana universal, as novelas filosóficas são construídas a partir dos problemas próprios das crianças, em forma de história com apelo imaginativo e curioso, com isso, assim como Freire, acredita que a ação educativa necessita levar em consideração a visão de mundo do educando. Ambos os teóricos se preocupam com a conscientização. Na filosofia, conscientização se faz com dois elementos: rigor científico e compromisso (engajamento) político. E para Freire, todo projeto pedagógico é político e também ideológico. O caminho de uma educação para o pensar (conscientização) é a Comunidade de Investigação (Diálogo) então,

> Talvez este seja um dos pontos de maior aproximação entre os autores. Trabalho com a hipótese de que a Comunidade de Investigação de Lipman equivale ao que Paulo Freire chama de Diálogo, ou seja, em Freire, Comunidade de Investigação é conhecida com o nome de Diálogo. É interessante observar que a espinha dorsal da Comunidade de Investigação é o Diálogo. (SOFISTE, 2010, p. 82).

Na análise de Sofiste (2010), Lipman atribui à escola a responsabilidade pelas mudanças sociais, enquanto Paulo Freire entende a educação como uma possibilidade para a transformação social. Em ambos as mudanças ocorrem de maneira dialógica e essa concepção torna-se ponto de aproximação com a nossa pesquisa.

Na dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de mestre, de Robson Carlos Lopes, orientado pela Prof.ª Dr.ª Leoni Maria Padilha Henning, da Universidade Estadual de Londrina – UEL no Paraná, encontramos subsídios que nos aproximam da Pedagogia Histórico-Crítica e do dialogismo de Freire, ao defender a filosofia como exercício de reflexão sobre o próprio pensar, com impactos de resistência à dominação, quando vinculado ao agir.

Ao citar Dermeval Saviani (1996):

> [...] as exigências da reflexão filosófica são: a radicalidade, a rigorosidade e a perspectiva de conjunto, definindo, portanto, filosofia "como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta". (SAVIANI, 1996, p. 19).

A aproximação com o nosso trabalho ocorre por valorizar o pensar filosófico de forma reflexiva, crítica e conceitual ou teórica, partindo da realidade dos problemas sociais que se apresentam ao aluno (e ao professor), a práxis, compreendendo as relações dialéticas entre o

universal e a singularidade, possibilitando o uso desta ferramenta no ensino de outras disciplinas. Outro ponto de aproximação é a intencionalidade do ensino, que carece de um rigor, de radicalidade e comprometimento, pois

> esse caráter próprio da filosofia, assim como a entendemos, nos leva a relacioná-la à educação intencional, uma vez que ela pode aperfeiçoar nossa capacidade de pensar através de ações pedagógicas elaboradas conscientemente, transformando essa finalidade em objetivos educacionais tangíveis e operacionais. (LOPES, 2011, p. 162).

Também nos aproximamos no que diz respeito ao sentido de inacabado, em construção e suscetível a mudanças, na construção da nossa proposta de intervenção, considerando o objeto ensino de História com suas características multiculturais, raciais, sociais, atravessadas pelos interesses hegemônicos e em constante transformação. Em sua dissertação, Lopes (2011) apresenta a consciência dessa transformação presente no ensino da filosofia e o pressuposto da dialogicidade a partir da comunidade de investigação, tendo como mediador o professor, com intermédio de textos (histórias), a partir da comunidade investigativa, que consiste em apresentar os problemas para serem discutidos no grupo de crianças dispostas em círculo na comunidade investigativa. A comunidade investigativa é, portanto, uma estratégia pedagógica que serve para se desenvolver socialmente, a partir da elaboração de juízos, no respeito com o outro, na relação dialógica.

A pesquisa aproxima-se ainda da nossa, ao identificar a importância que Lipman dá a linguagem, mas principalmente em como baseia sua metodologia em Vigotski, nos conceitos que apresenta desta e da modificação do pensamento, através da construção e apropriação de conhecimentos mediados pela linguagem, ampliando o repertório através da crítica e da criatividade, para funções psíquicas mais complexas,

> [...] fornecer à criança uma disciplina preparatória para a compreensão da ambiguidade é prepará-la não somente para os trocadilhos, equívocos, e duplo sentido do discurso diário, mas também para as alusões ricas da literatura, para as ligações dúbias das relações humanas e para a transformação da própria natureza. (LIPMAN, 1990, p. 125).

Outra pesquisa escolhida foi a dissertação de Mestrado intitulada “O Que Pode O Filosofar No Ensino Fundamental: Caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória”, apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

pela mestranda Katherine Cortiana Fagundes, definida na linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura, cuja orientadora é Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

A pesquisa objetiva analisar a proposta de Lipman enquanto alternativa teórico-prática metodológica na formação de indivíduos emancipados, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, ao possibilitar aos alunos a elaboração do "pensamento de ordem superior", como reflexivo, criativo e crítico, apresentando em seguida as contribuições de Omar Kohan, como possíveis alternativas para o aprimoramento dessa proposta.

Nosso afastamento ocorre pela escolha do referencial teórico, centrado na Escola de Frankfurt, apesar de apresentar concordância com as ideias de Theodor W. Adorno ao discutir sobre cultura, educação e formação. As aproximações ficam por conta da descrição metodológica do programa de ensino de Filosofia para Crianças, estruturado pelo filósofo norte americano Matthew Lipman e nas contribuições de Kohan sobre a necessidade de um espírito investigativo, e seu conceito de in-fante, implicada na conscientização do adulto de se manter aberto e disposto a experenciar o novo aprender, que se transforma em recurso para a mudança social iniciada em cada um, mas construídos colaborativamente nas comunidades investigativas.

Outro ponto de aproximação é a preocupação com o processo de aprendizagem e de transformação que a escola pode oferecer ao longo do período em que os alunos se encontram ali inseridos, enquanto espaço continuado de formação para a criticidade. A autora critica a lógica hegemônica da escola, pois ainda está focada no produto, nos resultados, nos acertos e não no trajeto percorrido pelo aluno durante o processo de aprendizagem. Desinteressa à escola os erros, pois devem ser banidos e ignorados. Mas o trabalho de filosofia com crianças pode permitir a valorização do "erro" como paradigma para compreensão do processo, para análise e para a crítica e a possibilidade de rompermos com essa lógica.

Ao apresentar as novelas filosóficas como possibilidade de um encontro entre a filosofia e as crianças, adolescentes e jovens, através do recurso das novelas filosóficas para o trabalho com diferentes temas da filosofia, podemos nos aproximar, adaptando a metodologia para o ensino de História, corroborando com os pressupostos de Vigotski de mediação enquanto papel do educador.

A análise dos trabalhos citados pode nos auxiliar a compreender de que forma os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica precisam apresentar-se na pesquisa, em diálogo com a Psicologia Histórico Cultural e os demais teóricos referenciados, principalmente no que tange ao compromisso da educação em ser espaço de reflexão transformador.

Apesar de estarmos em processo de construção do projeto, os diálogos iniciais nos permitiu verificar como o professor e o pesquisador, podem enriquecer e colaborar com a construção do conhecimento múto, mesmo sem estarem implicados na mesma concepção de educação e ensino, mas a partir da disposição para a aprendizagem, objetivando uma transformação da práxis de ambos, de forma dialógica e dialética.

De igual modo, podemos concluir que a prática educativa dentro de tais referenciais teóricos não é simples, porque requer aprofundamento teórico e conscientização política sobre a necessidade de engajamento. As intenções metodológicas propostas por Saviani, atravessam e rompem com a concepção de escola como espaço de perpetuação da hegemonia dominante e em diálogo com Vigotski atua conscientemente na formação dos sujeitos histórico e críticos, necessários à transformação social.

Percebemos que há uma estreita ligação entre o ensino e a utilização do pensamento crítico de Lipman propostos na Filosofia para Crianças e as teorias de Vigotski, ao embasar seus estudos e proposições sobre os conceitos de mediação, linguagem e evolução do pensamento, dentro da dialogicidade emancipatória que desejamos trabalhar.

No próximo capítulo abordaremos as teorias que embasam nossa pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Sendo o objetivo de nossa pesquisa compreender o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental, cujo currículo, em geral, identifica, caracteriza e conceitua o estado do Espírito Santo, objetivando a proposição de novas práticas que promovam o aprendizado da disciplina como constructo dialético da formação identitária do aluno, torna-se importante um aprofundamento em relação à concepção de currículo para o ensino dessa disciplina e baseado em conceitos da Psicologia Histórico Cultural propor o ensino de filosofia através das comunidades de investigação para colaborar para essa construção.

Para tanto, dividiremos o capítulo de referencial teórico em quatro subcapítulos. Iniciaremos apresentando uma breve historicização do currículo de história no Brasil; no segundo subcapítulo pontuaremos os conceitos de linguagem e a mediação em Vigotski, no terceiro apresentaremos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e no último, de que forma a ideia de diálogo em Lipman e a compreensão de dialogicidade em Freire dialogam.

3.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA – HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

O ensino de História circunscrito oficialmente no currículo oficial nacional data do início do século XIX. Sob a influência das várias correntes pedagógicas que se desenvolveram ao longo dos anos, os parâmetros para o ensino dessa disciplina configuraram-se correspondendo às ideias que representavam o pensamento hegemônico de cada período. Os documentos oficiais relatam a história da construção desse currículo ao longo dos tempos, de forma linear, identificando sem discutir com o devido aprofundamento as relações dialéticas presentes nas práticas de ensino, bem como os atravessamentos sofridos pelas concepções teóricas que afetaram e impulsionaram as mudanças, caracterizando o ensino de História como uma ferramenta ideológica importante para a manutenção da dominação.

A partir da reconstituição feita pelos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura, principalmente a contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) que usaremos como base para análise do currículo proposto para o ensino de História. A introdução de História como disciplina curricular iniciou-se na primeira metade do século XIX, logo após a Independência, com a intencionalidade de se contar a genealogia do Brasil, mas sob a perspectiva europeia.

O Colégio Pedro II fundado no período regencial no Rio de Janeiro inaugurou em 1837 o ensino de História como disciplina obrigatória. Com o objetivo de formar elites políticas e intelectuais, que atuassem no comércio, na indústria e na administração pública, o antigo Seminário São Joaquim introduziu uma História clássica e humanística. Nesse tempo, a História Sagrada utilizava o tempo bíblico como referencial de periodização e se equivalia à História Universal pelo seu cunho moral, sendo inspiração ao destacar grandes feitos de indivíduos, o monoteísmo, além da Antiguidade Clássica. A inserção dessa no currículo legitimaria a constituição do Estado laico recém organizado politicamente,

> [...] Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa com a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzisse a história brasileira as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 20).

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, período em que havia , segundo Saviani (2013, p.14), "coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia tradicional", foram definidos programas, manuais e conteúdos para as escolas públicas, sendo que as escolas católicas mantinham paralelamente o ensino da História Sagrada. Sua primeira proposta curricular oficial identificava as raças branco, negro e índio como sendo as bases identitárias do povo brasileiro, porém de forma hierarquizada. Além disso, numa perspectiva positivista, atribuía ao Estado o papel de agente principal da história brasileira, ignorando a relação dialética entre as classes sociais na construção e produção dos fenômenos históricos. Destacava-se na narrativa comtiana dos fatos, a competência da metrópole colonizadora, suas conquistas territoriais, sua benevolência na transferência dos saberes institucionalizados, como por exemplo na criação de universidades e órgãos públicos, a importância da domesticação indígena,

> [...] enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 20).

Na perspectiva de Comte[4] a História proposta neste currículo deveria ser objetiva, isenta de intervenções do ponto de vista de quem a conta e absolutamente incontestável enquanto verdade, omitindo as forças contraditórias presentes na vida social, que corroboram para a sua construção. Concebida de forma sequencial, direta e estreita a História assim contada era portanto, determinante contínua do modo de vida social.

Apesar dos debates surgidos por volta do final do século XIX defendendo por um lado um currículo humanístico, com ênfase na formação do espírito e por outro um currículo mais prático, científico e técnico, objetivando atender à modernização necessária ao desenvolvimento do país, mas

> [...] fortalecendo ainda mais o caráter elitista da educação brasileira. As reformas iniciadas no período da Republica Velha fundamentadas no positivismo continuaram a copiar e reforçar modelos franceses numa espécie de neocolonialismo intelectual e educacional. (COUTINHO, 1993, p. 63).

As críticas eram a uma História reducionista, classificatória, cronológica, centrada em fatos isolados e "notáveis" principalmente envolvendo a relação entre Brasil e Portugal. Mas para os defensores positivistas da República, o ensino da História, juntamente com Geografia e Língua Pátria, deveria promover o progresso e a civilização, e consequentemente, o patriotismo, numa perspectiva de romper com os atrasos na modernidade, impostos pela monarquia.

O ensino da História da Civilização toma o lugar do ensino da História Universal, onde Egito e Mesopotâmia são modelos antigos de civilização, como proposição da construção e solidificação da ideia do Estado como laico, forte e centralizado e consequentemente o abandonando definitivamente as relações temporais estabelecidas a partir da História Sagrada, definindo a periodização, a partir da invenção da escrita, influenciada pelo currículo francês.

> A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como o alicerce da pedagogia do cidadão e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 21).

---

[4] Augusto Comte é considerado o pai do Positivismo acreditava que os fenômenos sociológicos poderiam ser explicados a partir de critérios exatos.

Contrária ao materialismo-histórico, esta concepção elitista do currículo foca na busca pela intelectualidade e se mantinha alienada da sociedade e das relações de trabalho. Assim, nega à dialeticidade dos processos históricos, suas dicotomias e entrelaçamentos que permeiam e atravessam as relações sociais coletivas e dão origem às transformações no modo de viver e de se relacionar com o trabalho. Por conseguinte, irrompe a ideologia dos herois, dos inconfidentes, dos mártires, que numa narrativa moral e cívica promovem a libertação e conquistam individualmente "direitos, liberdade e privilégio" para o bem coletivo.

Nesse contexto, apesar da formação de professores ser bastante precária, surgiram propostas pedagógicas engajadas na luta de classes e na transformação social que a escola pode promover, propondo estratégias alternativas, com currículos e métodos voltados para a identificação de momentos sociais de lutas, mas severamente combatidas pelo governo.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que ampliou a formação docente e outorgou ao Estado o controle sobre o ensino, a História no e do Brasil permanecia identificada com a história europeia, ignorando os aspectos divergentes e únicos da nossa formação social. O currículo era voltado para a formação do Estado Nacional, objetivando uma unidade étnica, moral, territorial e cultural, sem dialogismos, dialética e atravessamentos,

> As mudanças históricas eram consequência de ações de governantes e de heróis moldados pela República para legitimá-la. A periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 22).

Numa perspectiva crítica,

> No período desenvolvimentista nacionalista a educação tem como função a reprodução da estrutura de classes, da divisão social do trabalho, e da ideologia (da desigualdade social) das classes dominantes, [...] mantém a superioridade das elites sobre as massa, dos brancos sobre os negros e índios, e do trabalho intelectual sobre o manual, sofisticando os processo de seletividade e bloqueando o acesso e permanência da massas na escola. (COUTINHO, 1993, p. 82).

A partir de uma estratégia de unificação necessária ao desenvolvimento, à produção de riquezas e ao progresso desejado, destaca-se nos livros didáticos e programas para o ensino de História um discurso de democracia racial, onde o povo formado multirracialmente pelas três raças: branco, índio e negro, numa ausência absoluta de conflitos e diferenças, cada uma

responsável por transmitir os seus valores e modo de vida. No discurso a importância da construção heroica de uma nação próspera através do trabalho, destacando o branco como conquistador e intelectual, o índio como dócil habitante das matas virginais recém-descobertas e o negro como plácido trabalhador escravo, sem mencionar as contradições, os movimentos de resistência, negação e obstinação presentes durante todo o tempo nas relações inter e intrarraciais da nossa colonização.

Em meados dos anos 30 importadas da Europa, chegam ao Brasil novas pedagogias e teorias progressistas, como o escolanovismo, que embora selando com os Estados Unidos uma dependência materializada na promessa de modernização e superação do subdesenvolvimento industrial e tecnológico, segundo Coutinho (1993), promoveu a difusão da doutrina da educação democrática e influenciou o sistema de educação pública. A Escola Nova propôs a substituição do ensino de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais, como área de integração das Ciências Humanas, com a intenção de através de novas abordagens de ensino e práticas metodológicas diferentes, suplantar o conteúdo positivista. Porém a prática da História com o enfoque na conquista individual, heroica, memorizada através de Datas Comemorativas não foi superada. Dessa forma, houve um esvaziamento do conteúdo de História pela generalidade do conhecimento, do tratamento linear dado aos acontecimentos cronológicos e da visão reducionista da ação coletiva na construção dos processos sociais mediados pelo trabalho.

Nos anos de desenvolvimentismo de Vargas três reformas educacionais importantes impactaram o ensino de História: a do ministro Gustavo Capanema em 1942: A Lei Orgânica do Ensino Secundário definiu e classificou os anos de escolaridade em primário, ginasial e científico ampliando significativamente sua carga horária e estruturou a formação docente, através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (COUTINHO, 1993). Por conta dos investimentos na formação de pesquisadores e profissionais do magistério, houve um aumento significativo da produção de material didático no período do Estado Novo, e o conteúdo dividido agora em História Geral e História do Brasil precisava sobretudo ensinar patriotismo e compromisso às novas gerações, valores heroicos e festividades cívicas, além de preparar para os exames de admissão ao ginásio ou ao ensino superior.

Sob orientações e interferência da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a produção literária, os currículos e programas de ensino de

História não deveriam conter nada que incitasse a segregação racial e por esse motivo o ensino de História passou a um viés mais econômico, teoricamente atrelado novamente à Geografia, sem cumprir seu papel de criticar e ensinar sobre e a partir dos movimentos sociais e das relações dialéticas presentes no trabalho descaracterizando-se o seu conteúdo, da função de empoderar as massas do domínio do saber historicamente construído, desenvolvendo sua memória e linguagem individual e coletiva.

Porém, apesar da Ditadura, esta concepção historiográfica Marxista centrada nos modos de produção influenciou a produção de material nos anos 60, motivada principalmente pela formação de professores em cursos superiores afetou o ensino de História.

> Nesta época, além da constatação da importância do ensino de História na formação do cidadão político, ele passou a ser considerado também fundamental para a formação intelectual do estudante. Incorporou objetivos para promover o seu pensamento crítico. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 24).

Em 1961, na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases o Conselho Federal de Educação permitiu que houvesse um currículo regionalizado de acordo com as necessidades de desenvolvimento e descentralização das regiões do Brasil. O ensino de História deu lugar ao ensino técnico e profissionalizante e cedeu carga horária para a formação de mão-de-obra necessária para atender às demandas regionais. Agrupados em núcleos comuns, os Estudo Sociais voltam ao currículo em 1971, com uma ênfase nas anos iniciais dada à promoção e à Integração Social e nas ano finais de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica dessa vez com o objetivo de fortalecer os pressupostos da nação militar. Tal organização enfraqueceu os estudos teóricos e as discussões sobre a identidade objetiva do ensino tanto de História quanto das demais disciplinas.

A consequência foi o esvaziamento da dimensão histórica no ensino das disciplinas da área de humanas. Conceitos como o de trabalho e de sociedade foram tratados como categorias abstratas e universalizantes, perdendo suas características temporais e espaciais. O agente histórico das mudanças continuou a ser o Estado, estando ele agora corporificado abstratamente na humanidade, sendo responsável pela transformação da natureza, pelo bem-estar de todos e pela construção dos caminhos do progresso, sinônimo da época de conquistas tecnológicas.

Com a transformação da ocupação territorial nas cidades, o êxodo rural, as escolas foram obrigadas a repensar seus currículos a partir dos anos 80 e 90. As mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais, presentes no dia-a-dia da escola empurravam-na para discussões que se faziam presentes nos espaços de formação dos historiadores, nas suas associações e que se propunham a discutir temáticas sociais, problemáticas que discutissem a sociedade de consumo e as ideologias hegemônicas. Muitas discussões sobre a forma e o conteúdo do ensino de História foram feitos com proposições de como partir de uma abordagem crítica desde a Antiguidade, que seja atravessada pelas contradições dos processos em que estão submetidos os sujeitos que aprendem e que ensinam.

Motivadas pelo avanço das ciências atreladas ao conhecimento, principalmente ligadas à psicologia social, novas tendências apareceram para o ensino da disciplina, valorizando o lugar de conhecimento do aluno e buscando promover uma inserção de conteúdos de modo a respeitar sua prontidão para a aquisição do conhecimento. O volume de produção didática e sua diversidade de canais trouxe uma perspectiva do ensino do conteúdo histórico a partir do trabalho com projetos e propostas curriculares por eixos temáticos, a análise crítica da cronologia numa perspectiva progressiva, mas uma historização a partir da sua própria história, na tentativa de valorizar o potencial de cada aluno. Os programas curriculares indicaram novas definições e orientações para o uso de verbos de comandos que pudessem explorar mais o potencial intelectual dos alunos na intenção de fazê-los compreender o seu papel enquanto indivíduos, mas sem a criticidade necessária para dar-lhes o ferramental para superação das contradições hegemônicas.

> O tema de estudo, as fontes, as análises, as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo. Assim, alguns historiadores preocupam-se com a explicitação de que também as suas escolhas fazem parte de momentos históricos específicos, de processos contínuos e descontínuos e de diálogos com outros estudiosos e com as realidades vividas e estudadas. (PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 29).

Apesar do desenvolvimento tecnológico e seus consequentes impactos gerados nas relações de ensino e aprendizagem, diante do volume de informação no mundo globalizado por força do capital, o que justamente coopera com a alienação das massas populares, as práticas de ensino atuais estão sempre em confronto no espaço escolar, e dialeticamente, devem promover oportunidades para que tais contradições sejam discutidas, percebidas, criticadas e

superadas de forma coletiva e consciente. O currículo de História para o Ensino Fundamental prevê de acordo com a Resolução CEB Nº 2, 1998, no parágrafo quinto:

> V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (MEC, 1998).

Sobre o pretexto de resguardar o direito dos povos, herdeiros da cultura indígena e afrobrasileira, como minorias sociais, excluídas dos processos e acessibilidade democrática aos direitos enquanto cidadãos, respeitando e (re)validando suas práticas, crenças, e oportunizando o conhecimento da diversidade cultural, organizativa, social, religiosa e econômica, bem como seu modus vivendi, o MEC publicou uma Lei que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (MEC, 2008).

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 reza:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (MEC, 2008).

O fato de haver uma legislação que prevê o estudo e a interdisciplinaridade em favor do conhecimento e da compreensão dos processos dialéticos que se deram e ainda permeiam a organização dos indígenas e afrodescendentes no Brasil, não garante que as formas de abordagem no ensino fortalecem-nos identitariamente e/ou permitem uma real compreensão dos danos causados pela própria História, ao negar ou ignorar os processos de atravessamento que permitiram a construção da nação e suas implicações na herança genética, cultural, social e econômica.

Ao que parece o ensino de História O ensino do conteúdo em diálogo com outras ciências, como a Antropologia, a Astrologia, a Literatura e as Artes, refletindo criticamente sobre o tempo histórico, marcado não somente pelo conceito de cronologia mas de temporalidades, identificando mudanças e permanências nos modos de vida do sujeito histórico,

> Criticando principalmente o autoritarismo da escola e seus currículos pouco coerentes com a realidade da vida do alunado, as aspirações da clientela e a realidade econômica local, regional e nacional, por serem conducentes à alienação sócio-política, diversos educadores vem buscando alternativas educacionais que tornem o ensino mais significativo para a vida do aluno e seu contexto imediato. (COUTINHO, 1993 p. 127).

Outros diálogos entre o ensino de História e o conhecimento científico têm surgido na contemporaneidade, como por exemplo as discussões apresentadas por Saviani(2015), Guimarães(2006), Silva(2012) e Moura(2010) provocando debates entre as correntes teórico-didáticas-metodológicas presentes na formação e prática docente, emitindo juízo de valor sobre conteúdos dispostos no currículo atual, bem como subsidiando teoricamente os professores para as discussões propostas na nova Base Comum Curricular, que aparentemente busca a valorização da História do Brasil em detrimento da História Geral.

A concepção teórica que determina a prática do ensino de História vem sendo alvo de intencionais intervenções políticas, como por exemplo o Projeto de Lei N.º 867, de 2015 Escola sem Partido, conhecido com a "Lei da Mordaça" que prevê punições para quaisquer manifestações política- partidárias ou ideológicas docentes. Desta forma, o currículo se sujeita aos interesses hegemônicos, deixando a História de se preocupar com a análise dos elementos que contribuem para a construção política, econômica e cultural de uma sociedade, apenas para se deter na descoberta dos fatos, desconsiderando os desafios que o homem vem enfrentando decorrentes da velocidade das transformações que estamos vivenciando.

> [...] se pensarmos em termos de como "os homens fazem sua própria história", a grande questão é a seguinte: historicamente, comunidades e sistemas sociais buscaram a estabilização e a reprodução, criando mecanismos para prevenir-se contra saltos perturbadores no desconhecido. A resistência à imposição de transformações de fora para dentro ainda é um fator preponderante na política mundial, hoje. Como, então, humanos e sociedades estruturados para resistir a transformações dinâmicas se adaptam a um modo de produção cuja essência é o desenvolvimento dinâmico interminável e imprevisível? (HOBSBAWN, 2011).

A História e sua escrita são determinadas uma escolha política, porém para compreendê-las precisamos analisar os fatos a partir da sua escrita, num esforço de compreender as forças

empregadas e presentes em cada acontecimento, a maneira pela qual os indivíduos se percebem no envolvimento com os fatos e como percebem as representações que os fazem ter sentido, num esforço em compreender a relação dialética entre o passado e o presente,

> Desde que se procure o "sentido histórico" de uma ideologia ou de um acontecimento, encontram-se não apenas métodos, ideias ou uma maneira de compreender, mas a sociedade à qual se refere a definição daquilo que tem "sentido". Se existe, pois, uma função histórica, que especifica a incessante confrontação entre um passado e um presente, quer dizer, entre aquilo que organizou a vida ou o pensamento e aquilo que hoje permite pensá-los, existe uma indefinida de "sentidos históricos". A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do "passado". (CERTEAU, 2008, p. 39-43).

Portanto, como consequência de uma concepção crítica do ensino de história, cabe ao professor ensinar a compreender a escrita dos fatos, além dos próprios fatos e o contexto em que estão inseridos, evidenciando as contradições pertencentes à realidade social e subsidiando aos alunos com ferramentas que os possibilitem um pensar dialógico e uma postura emancipatória.

3.2 VIGOTSKI E OS CONCEITOS DE MEMÓRIA, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural, nascida na Rússia, tem como seu principal teórico Lev Vigotski. Crítico da psicologia tradicional, Vigotski apreendeu conceitos de Marx para propor uma nova psicologia que levasse em conta as relações dialéticas e suas determinações no desenvolvimento do indivíduo que se apropria da cultura.

Dentre as várias contribuições das teorias vigotskianas para o ensino, destacamos de início seus estudos sobre memória como fundante para o ensino de História e patrimônio histórico-cultural a que nos propomos.

Em Vigotski a memória é uma função primigênia, e a partir dela originam-se as outras atividades psíquicas. Sua teoria defende que a passagem da memória involuntária para a voluntária se constitui na apropriação pelo indivíduo dos resultantes culturais dos processos históricos pelos quais a humanidade atravessou e a forma pela qual construiu ferramentas materiais e psicológicas para transformar a natureza, através do desenvolvimento do trabalho. Para essa transformação, o homem lança mão do que o constitui enquanto indivíduo: seus

sentidos, extintos, ideias, experiências, linguagem e gestos construídos coletivamente, acumulados pelas gerações e transmitidos às subsequentes.

> Sem memória não existe história. Nesse sentido, a memória representa a capacidade humana de registrar, conservar e transmitir, para os demais indivíduos, tudo aquilo que já foi anteriormente construído pelo conjunto dos homens, em suas produções materiais e intelectuais, nos diferentes estágios de evolução da humanidade. (ESCUDEIRO, 2104, p. 11).

A memória involuntária manifestada no humano desde o nascimento tem como finalidade inicial a sobrevivência e a manifestação dos seus instintos evocam impulsos que, a partir da estimulação das funções psíquicas superiores mediadas pelos objetos sociais historicamente elaborados e também pela linguagem, se tornarão aprendizagem. As operações mnêmicas de ordem superior supõem uma superação das funções biológicas em favor das mais complexas, sendo portanto, resultado da humanização dialética do homem, em que ao modificar a natureza se modifica.

Resume-se então o processo de humanização na transformação física e mental que homem produz nos objetos e o modo como ele se relaciona com essas mudanças tornando-as aquisições sociais, históricas e coletivas, em Vigotski definido como a dialética entre apropriação e objetivação. Desta feita, a memória constitui-se como transmissão do arcabouço cultural, social e histórico, mas também como referencial para compreensão do presente e ferramenta para transformação do futuro.

Por conseguinte, a apropriação da cultura assume uma importância singular no desenvolvimento da memória. Nessa perspectiva, o ensino de História como constructo identitário da humanidade torna-se instrumento de desalienação, ao utilizar-se dos conceitos do materialismo-histórico-dialético para ensinar conhecimentos e possibilitar a aprendizagem, mediando a passagem da memorização à conscientização.

> Assim, memória e pensamento se integram, tornando possível a adoção de métodos e técnicas racionais tendo em vista o objetivo do registro, da conservação e da evocação dos conteúdos das experiências. (ESCUDEIRO, 2004, p. 49).

Pensamento e linguagem são interdependentes. Conhecer e conceber o significado da palavra é tanto um processo mental quanto da fala. A linguagem tem como finalidade principal a

comunicação e de acordo com Vigotski (1993), junto ao pensamento atribui significado à palavra. Portanto a linguagem prescinde o pensamento para significar o objeto.

> O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante - Uma união do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 1934).

A criança inicia essa significação através da fala e dos gestos, assim como o homem primitivo e necessita ser inserida em atividades que a permitam a superação dos significados atribuídos pelo pensamento por complexos para o pensamento por conceitos, através da mediação do conhecimento sistematizado, possibilitando o desenvolvimento mnêmico. O significado atribuído a uma palavra é o resultado de atividades mentais, imagens, ideias, sons, sentidos, funcionalidade, utilidade, contexto e aplicabilidade, portanto uma definição conceitual do pensamento interpretado pela fala. Esse significado é dialético e sofre constantes mudanças, pois é atravessado pela complexidade das relações de sentidos, numa relação dinâmica e funcional.

> O processo educativo realiza a mediação da consciência na atividade, na qual o conteúdo sensível de apreensão da realidade e o significado que essa adquire são fundamentais, pois as reflexões tornam-se conscientes (pensamento) e generalizam-se verbalmente (linguagem). (BALDAN, 2011, p. 180).

Compreendendo a criação dos signos como possibilidade de registo das atividades sociais, a criança poderá desenvolver sua memória voluntária através de uma mediação consciente e crítica. Sincronicamente, para que haja desenvolvimento da memória é necessária a apreensão de signos. O professor que detém o conhecimento sistematizado pode através da mediação, atuar para que o aluno se aproprie desse saber social, cultural construído coletivamente, propondo atividades que favoreçam a incorporação e apropriação desses signos, validados hegemonicamente superando a imagem eidética e sua semântica, na tentativa de ascender as contradições sociais em que se encontra inserido.

A partir da relação indissociável entre pensamento, linguagem e memória, é fundamental a conscientização da importância de uma mediação crítica que contribua para construção e apropriação dos conteúdos historicamente construídos de forma dialética, no sentido da palavra-ação, pensamento-ação, palavra-pensamento, signo-memória-ação, e todas as demais

contradições que possam se apresentar inseridas na cultura, sob a forma de possibilidade emancipatória, iluminando criticamente o significado das palavras.

O mediador deverá intervir intencionalmente na construção do pensamento de ordem superior, desenvolvendo nas crianças capacidades relacionadas às ciências, oportunizando-as à apropriação dos conteúdos culturais e sociais construídos coletivamente pela humanidade, ou seja, a mediação entre o conhecimento científico e o aluno, a partir de estratégias de atuação organizadas e planejadas.

> Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a direção da educação para as funções psicológicas superiores, atuando de forma direta e intencional na zona de desenvolvimento próximo da criança e na formação dos conceitos científicos. (BALDAN, 2011, p. 191).

3.3 MATTHEW LIPMAN E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.

> "Quando uma investigação é iniciada, é porque vieram à tona evidências que constituem justificativas para a suspensão da crença, e, até que a investigação seja concluída, o ceticismo é a ordem do dia."
>
> Mathew Lipmam

Matthew Lipman foi um filósofo norte americano que concebia a filosofia como um potente processo para ensinar às crianças a pensarem sobre problemas e conflitos do seu cotidiano, a extrair significados, a questionar e transformar o próprio pensamento e a forma de compreender as situações, analisando as correspondências, as inter-relações, as interferências dos fatos entre si. Para efetivar suas concepções sobre o pensar, elaborou o Programa Filosofia para Crianças, que consiste em gerar em sala de aula um espaço profícuo para o exercício do pensar filosófico através de discussões sobre assuntos presentes no dia-a-dia dos alunos. A esse espaço denominou Comunidade de Investigação, de acordo com Brocanelli (2010) um espaço propício para a reflexão, a pergunta, a dúvida, o questionamento, a investigação e a discussão. Além da influência de Sócrates e Dewey, apropriou-se dos

pressupostos da Psicologia Histórico- Cultural, para elaborar suas teorias e propostas de ensino. Entre os conceitos que aproximam Lipman e Vigotski estão a mediação; a função dos signos culturais como instrumentos de desenvolvimento de níveis superiores psíquicos e o papel da educação no desenvolvimento da criança, pois para o filósofo

> A educação é determinada mediante um processo de apropriação de signos. Os signos que são inicialmente independentes de origens sociais (mas sempre possuem origens sociais) transformam-se de uma forma externa para uma forma interna (no contexto do processo de internalização), garantindo com isso uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento da pessoa. (LIPMAN, 1997, p. 148, grifo nosso).

Lipman defende a necessidade de reflexão sobre a prática em sala de aula, aquilo que fazemos frequentemente, da mesma maneira, com as certezas fincadas na repetição do que já se conhece ou se espera dentro dos processos de ensino e de aprendizagem e aponta o raciocínio e a filosofia como formas de fornecer à educação um pensamento de ordem mais elevada, apresentando-os como condição para o pensar crítico, acompanhados da análise e do julgamento, como categorias que potencializam questionamentos para intervenções.

O filósofo concebe a escola como um campo de batalha, por ser entre a família e o governo aquela instituição que potencialmente detém o maior poder de transformação social, motivo pelo qual seu controle é aspirado (e detido) por certos grupos políticos. Nesse sentido faz duras críticas à essa instituição, argumentando que a mesma não proporciona momentos para exercitação e estimulação do pensamento reflexivo e crítico, consequentemente suscita pouco ou nenhum encantamento ou ação sobre o contexto social onde se encontra inserida. A melhoria da prática educativa é um alvo distante a ser alcançado, pois os esforços individualizados por uma educação crítica e criativa que estimula o pensar nos alunos são insuficientes para produzir toda a mudança estrutural necessária.

Ainda assim a reflexão sobre a prática é um esforço crítico que todo professor pesquisador deve realizar, questionando não somente a prática dos colegas, mas seu próprio itinerário em sala de aula buscando a correção através de intervenções assertivas. A proposta de um paradigma reflexivo pressupõe uma educação construída na coletividade, resultante da estimulação sobre o pensar, que percebendo a relação que as informações contidas nos temas estudados estabelecem entre si, estimula os alunos a envolverem-se nos questionamentos e não somente a aprenderem as respostas "corretas". Uma efetiva reflexão sobre a prática deve

ir além do questionamento, mas requer a própria prática transformada e em transformação, num movimento constante de questionar e intervir objetivando mudanças em si mesmo, no seu modo de atuar e nos envolvidos no processo de ensinar e de aprender. É por si só um movimento provocativo, visto que uma prática assim descrita assume compromisso diário e permanente com uma postura de criticidade e criatividade, envolvendo o outro, sujeito do aprender, e seus parceiros numa comunidade aprendente, estimulada a pensar muito mais em perguntas do que em respostas. Uma comunidade deve ser estimulada a exercitar a reflexão, a razão, o critério, como ferramentas para questionar e perceber para além das informações.

Nessa perspectiva, as relações são o alvo de uma comunidade conduzida por uma prática crítica e reflexiva. Relações entre os sujeitos, pois todos contribuem efetivamente para o pensar e a construção de significados, ou a desconstrução deles, relações entre as informações e entre os conhecimentos, conectando-os ao mundo e suas implicações culturais, sociais, políticas e econômicas sob as quais todos estão submetidos: alunos e professores, escola, ensino e aprendizagem.

A importância de explorar problemas e de levantar questionamentos, ao invés de treinarmos os alunos a se acomodarem e a buscarem fixamente as resposta (essencialmente as corretas), mutila o processo que desenvolve a criticidade e consequentemente, a capacidade de posicionar-se no mundo de forma atuante e transformadora. Aqui se torna necessário uma crítica ao currículo, pois se o mesmo for duro, imposto e inflexível (como é vivido), presta-se ao serviço de alienação do pensamento. Portanto, para que haja um rompimento com esse modo de produzir a escola e a educação é importante ensinar os alunos a realizar julgamentos e relacionamentos, ensinar as habilidades do raciocínio.

Segundo Lipman (1995) “pensar é o processo de descobrir ou fazer associações ou disjunções.” Descobrir a complexidade dos objetos, dos fatos, das informações contidas nas disciplinas ensinadas na escola, das histórias, dos sujeitos envolvidos nela e da sociedade onde se encontra são relacionamentos imprescindíveis para o exercício do pensar. Por outro lado, comparar, confrontar, estabelecer diferenças, semelhanças, causa e efeito são ações relativas ao julgar e o seu exercício ensina o aluno a estabelecer critérios para realizar as relações presentes nas estruturas dos relacionamentos das disciplinas ensinadas na escola. Um modelo reflexivo de educação, de ensino, é completamente dependente do outro, da comunidade. Trabalha para a autonomia do aluno, a partir do princípio que sofistica seu

pensamento e consequentemente sua argumentação, favorecendo sua capacidade de questionar e julgar os conhecimentos, a história, a matemática, as ciências, a política e a sociedade visto que ela mesma se compõe de contradições.

É na defesa de que o pensamento de ordem superior precisa ser ensinado que a comunidade de investigação se pronuncia. Uma comunidade de investigação pode contribuir significativamente para desvelar os relacionamentos existentes no interior dos currículos e das disciplinas, em nosso caso especificamente, no ensino de história nos anos iniciais. Pois " uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão." Lipman(1995, p. 38).

Para o filósofo a busca da racionalidade através do pensamento de ordem superior está ancorada nos pilares da criticidade e da criatividade. O pensar crítico orientado por critérios (significado, verdade, racionalidade, plausibilidade, pertinência) sensível ao contexto, focado em realizar julgamentos relacionados ao que está sendo proposto em sala de aula e, por conseguinte na prática do professor, aliado ao pensar criativo formam uma combinação metacognitiva, onde a prática reflexiva estimula outras práticas e reflexões. Assim os conceitos e conteúdos problematizados possibilitam fazer inferências, apresentar razões, suposições, descortinar outros caminhos e revelar outras histórias dentro da própria história outrora desconhecidos ou negados pela ausência do exercício do pensar coletivo, a partir de uma comunidade de investigação.

Muito antes de se apropriarem da linguagem, as crianças já examinam objetos e ações, percebem e utilizam suas ferramentas naturais dos sentidos para captar, analisar, averiguar e explorar o mundo ao seu redor. As práticas educativas em sua maioria, retiram dos alunos essa capacidade que deveria através da sintaxe e da lógica elevar o raciocínio dos alunos. É importante que a escola envolva os alunos em atividades nas quais eles possam experenciar suposições, dúvidas, previsões, o que Lipmam (1995) chama de atividades inferenciais. É possível estimular os alunos a realizarem transições para sistematizações cada vez mais elaboradas dos conteúdos ensinados através do fomento do diálogo e do pensamento reflexivo. Nesse sentido, o raciocínio é uma habilidade fundante e necessita ser desenvolvido no conflito e na contraposição com outros pensamentos, realidades, sujeitos, histórias, olhares, experiências.

> Sem a capacidade de presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar, nossa própria capacidade para ler e escrever estaria ameaçada, para não mencionar nossa capacidade para participarmos em debates em sala de aula, prepararmos experimentos e compormos textos. (LIPMAN 1995, p. 57).

A mediação numa Comunidade Investigação é um compromisso exercido pelo professor, que orienta a discussão, ou seja, o diálogo reflexivo mediado pelo professor, promove o exercício da linguagem e do pensamento elaborado, recorre à memória e utiliza-se de signos, além da palavra, que verbo em exercício pleno dentro da comunidade investigativa, entra em diálogo com outros saberes e assume novos significados ao ser confrontado pelos novos conhecimentos e proposições assumidas pelo grupo. Filosofar é, portanto, um exemplo de exercício do pensamento de ordem superior, quer de forma crítica, quando se propõe a discutir critérios, ou criativa, quando trata do contexto.

> Os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliam uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscam identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1997, p. 31).

Lipman (1997) afirma que nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo e que através da formulação de premissas verdadeiras, podemos concluir, fazer inferências dando origem à novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o significado representa a tradução que o sujeito ou o grupo faz de uma determinada situação. Pensando no ensino de história, a prática educativa deve estimular a elaboração dessas premissas e despertar a elaboração de novos significados para os conhecimentos histórico e socialmente construídos, colaborativamente. Uma educação reflexiva torna-se ferramenta para a construção da autonomia do aluno, por permitir exercícios de articulação, argumentação, reinvindicação, deliberação e julgamento, numa concepção coletiva, cooperativa e social. O conceito de autonomia apresentado por Dearden[5] se relaciona a três competências: a atitude de produzir seus próprios julgamentos, sua fidelidade a eles e o nível de complexidade da reflexão que estabeleceu os critérios para que esses julgamentos fossem elaborados.

Nisso constitui-se a comunidade de investigação e se emprega ao ensino de qualquer conteúdo, evidenciando aqui nosso interesse na sua interlocução e aplicabilidade ao ensino da disciplina de História por possibilitar um diálogo problematizador da prática social. Aprender

[5] R. F. Dearden. “Autonomy and Intellectual Education” p. 82.

a questionar a história do seu estado, da sua cidade, dos seus antepassados, a sua própria história buscando desvelar as verdades impostas pela tradição, pelos interesses dominantes, pelo jugo econômico ou social, requer um ensinar que provoque novos significados para conhecimentos já construídos. Pois,

> [...] uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão. (LIPMAN, 1997, p. 38).

Se considerarmos que herdamos uma História contada a partir da visão obtusa da cultura hegemônica, que omitiu o coletivo, desconsiderou motivações, subtraiu valores, exagerou personagens, valorizou fatos, usurpou datas, ignorou culturas, negou influências e foi registrada sob inúmeros equívocos do ponto de vista das "verdades" que a constituem, ou das visões sobre os mais diversos significados que os atores dessa história podem atribuí-la coletivamente, podemos pensar na comunidade investigativa como uma importante munição para a guerra contra a alienação, o fragmentário, o parcial. Logo, o tripé crítica, criatividade e julgamento devem ser ensinados aos alunos desde as anos iniciais, pois tratam-se de habilidades sofisticadas e de excelência no auxílio ao entendimento do modo e dos motivos pelos quais a construção histórica dos conteúdos dispostos nos livros didáticos, nas mídias e nos demais veículos utilizados para a educação contém distorções do ponto de vista da realidade.

Sendo o pensamento do sujeito uma acomodação do que experimenta, conhece, convive e é assumido por seus grupos sociais, Lipman (1995) defende o pensamento como um fato social, assim como a linguagem e a cultura. A sala de aula é nesse sentido, um espaço frutífero para a disseminação de diferentes perspectivas e interpretações, um espaço elaborativo para a crítica e a criatividade, interpretação e construção de significados a partir da compreensão do complexo, utilizando a metodologia do diálogo mediado pelo professor. É o aprender a pensar coletivamente sobre as verdades, discutir e construir argumentos acerca dos possíveis significados da História, atravessados pelo viés social, que

> [...] se recusa a considerar atos do pensar crítico isolados do contexto histórico no qual ocorrem. [...] é o pensar que leva em consideração várias alternativas e compara suas evidências. O ponto de vista social é longitudinal percebendo cada argumento apresentado no tempo como um aspecto da consciência historicamente emergente da humanidade. (LIPMAM, 1995, p. 83).

Para Richard Paul, citado por Lipmam(1995), o pensamento dialógico reduz a dependência de ideologias e o dialético é realizado com o objetivo de "testar as forças e fraquezas dos pontos de vista contrários". Esse caminho dual representa

> Uma luta contínua contra o dogmatismo, a estreiteza da mente e a manipulação intelectual, e uma sociedade crítica é aquela que se abstém da doutrinação recompensando o questionamento reflexivo, a independência intelectual e a discordância racional. (LIPMAM, 1995, p. 88).

Considerando as inúmeras contribuições oriundas das múltiplas realidades em que professores e alunos estão inseridos, bem como a diversidade cultural, racial, social que sustentam a história contada nos livros e aquelas contadas nas rodas de conversa, nas manifestações populares, nos poemas e cantos, nas entrelinhas de um dito, cantiga ou parlenda, a origem das nossas festas e feriados no confronto dos diversos pontos de vista, a predominância dos herois e a negação da força dos que se ajuntam em prol de alguma conquista coletiva, é o pensamento complexo metacognitivo, não pode ser estimulado distanciado do contexto histórico da humanidade e tem por objetivo aperfeiçoar o pensamento, o aprender, questionando os fatos, os personagens, as relações da História na tentativa de compreender o todo dessas relações, através da prática da Comunidade de Investigação, enquanto instrumento potencializador da construção da identidade do povo capixaba de maneira dialógica e dialética.

3.4 PAULO FREIRE, A DIALOGICIDADE A FAVOR DA CONSCIÊNCIA

O pensamento de Freire tem subsidiado muitas ações concretas e outras tentativas de educadores comprometidos com a transformação social de romper com a lógica reprodutora de classes da escola brasileira.

O diálogo, uma de suas principais ferramentas de conscientização, é defendido como espaço significativo de discussão e mobilização para a mudança. Nas muitas obras que escreveu, sua preocupação com a autonomia do sujeito e com o seu posicionamento crítico dentro da esfera social, transformando a própria realidade e a dos outros é atravessada e formada no exercício crítico do diálogo, do dialogismo.

Para Freire, a palavra é geradora de conhecimento sistematizado, está ligada ao mundo e é potente na compreensão do mesmo e das desigualdades que o caracterizam. As concepções políticas e educacionais que suportam ideologicamente Paulo Freire encontram-se ancoradas na antropologia, sociologia, literatura, história e filosofia. Textos do humanismo francês sobre política, educação, consciência e criticidade influenciaram e contribuíram grandemente para o engajamento do seu posicionamento em relação ao papel da educação na sociedade. Essas muitas leituras fundamentaram a sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à alfabetização.

Para Freire a educação brasileira deverá estar comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica da realidade e responsiva às causas e efeitos do tempo em que está inserida, de forma orgânica. Isto é o que lhe torna autêntica.

A escola necessita reconhecer as marcas do tempo em que está inserida e pensar ações educativas que permitam ao sujeito intervir, agir, transformando essa realidade. A escola é um importante espaço para compreensão e atitude. Freire critica a escola desvinculada politicamente da realidade, preocupada apenas com "verbalismos", com práticas que não reverberam ações que permitam ao sujeito dialogar sobre seu tempo histórico, visitando os fatos passados e percebendo de que forma interferem no seu dia-a-dia, mas agindo no presente de modo a alterar o futuro numa perspectiva de igualdade de direitos e oportunidades.

O diálogo defendido por Freire parte da sua concepção marxista de que o homem é um ser que cria cultura, que se relaciona consigo mesmo, com suas produções e com o outro. Os processos que utiliza para transformar o espaço natural e construir cultura atravessam o homem e são atravessados por ele. Dialogicamente homem e natureza se constituem e são constituídos, e ao criar a cultura, através do trabalho, humaniza-se, é transformado e transforma. Sua capacidade de se integrar e interagir com o mundo que o cerca e consequentemente, com os problemas com os quais enfrenta cotidianamente, deveria ser considerada pela escola. O diálogo é, portanto, ferramenta insubstituível para a construção crítica da conscientização coletiva do poder de transformação a partir do coletivo e a escola, espaço privilegiado para essa construção.

A partir da consciência da sua temporalidade, seu passado, presente e futuro, sua transcendência, o homem deve buscar construir uma consciência das suas ações e das

implicações delas para a transformação. Perceber-se enraizado no tempo e sua condição única de modificar conscientemente sua história é exclusivamente condição humana. É, portanto, o diálogo instrumento para o conhecimento efetivo dessa realidade e sua possível (necessária) transformação, para potencializar a ação do sujeito no coletivo, para compreensão e ação efetiva, para o desenvolvimento do senso de criticidade e responsabilidade. E o diálogo só é possível por conta da natureza do homem: que se relaciona com o outro, diferentemente de somente estabelecer contatos:

> Relacionar-se seria, então, colocar em prática uma responsabilidade exclusivamente humana: responder, incondicionalmente, aos desafios de seu(s) tempo(s) e espaço(s). Paradoxalmente, algo singular, mas de aspecto plural: ao tempo em que precisa responder aos incontáveis desafios apresentados, o homem se vê convocado a diversificar as respostas, organizá-las, submetê-las a testagem, para chegar à constatação de qual seja a mais adequada. (MOURA, 2012, p. 72).

Ao coordenar os encontros nos "Círculos de Pais e Mestres" e posteriormente os "Círculos de Cultura", Freire experenciou conjuntamente um espaço para a discussão dos problemas e para a proposição das possíveis soluções. Esse exercício da dialogicidade certamente o provocou a pensar numa proposta de alfabetização que potencializasse a relação do sujeito com sua realidade, numa experiência de valorização da leitura de mundo, pois apesar de ainda não ler a palavra escrita, as experiências desse sujeito em relação à produção de cultura imprimiam nele muitas leituras sobre o mundo, assim sendo, as relações estabelecidas com o mundo independem da sua condição de alfabetização e da sua proximidade e domínio do mundo das palavras.

Essa forma de valorizar o saber que precede à leitura da palavra fortalece o sujeito e encoraja-o a verbalizar através da palavra as contradições que vivencia, que percebe e com ou contra as quais ele luta diariamente. É o diálogo então, instrumento socializador do conhecimento, que potencializa a criticidade e o discernimento.

A prática pedagógica de Freire pretendia oportunizar o diálogo, galgada na palavramundo solidificou-se ao propor restaurar o olhar do oprimido, incentivando-o a (re)descobrir-se em seu potencial consciente e criativo, valorizando e validando um espaço de manifestação das suas contradições através da palavra, para que consciente dos seus desafios, contradições e impossibilidades, refletisse e transformasse através da inquietude provocada e do não silenciamento. Ao contrário, fortalecendo o uso da palavra como instrumento contra-

hegemônico, em espaços coletivos e cooperativos de construção de conhecimento, o homem, sujeitocultural deverá, mediado pela palavra, ser estimulado à consciência de si, do outro e dos atravessamentos que definem seu lugar no mundo contemporâneo: é preciso que o homem se situe e supere a sua condição desumanizada e consequentemente, sua posição de servilidade. Isso implica certamente numa mudança na concepção de escola, ou melhor, do fortalecimento da conscientização do professor em relação à oportunização e validação desses espaços, buscando uma prática educativa que auxilie o homem a descobrir-se e a descobrir o outro, a humanizar-se.

Essas relações dialógicas não podem ser negadas pela escola. A relação dos sujeitos e suas contradições e a superação da alienação estão vinculadas à relação que o professor estabelece em sala de aula, à escolha de conteúdos programáticos que gerem a conscientização desse sujeito, o rompimento com a ignorância, a negação de práticas prescritivas e à proposição de metodologias e atividades que promovam a prática da liberdade de pensamento e de ação.

Numa perspectiva socrática, para Freire há que se considerar a subjetividade dos sujeitos, sua relação consigo mesmo, com seus conflitos, com a realidade e com os demais sujeitos que fazem parte da sua humanização, sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, de romper com a alienação, comprometer-se com a justiça e a liberdade. A palavra não pode ser vazia de sentido, de compromisso, de implicações políticas e sociais e deve ser cunhada na prática social com a intenção de promover a consciência, posta a serviço da liberdade, da autonomia.

A criticidade permite que o sujeito se insira como agente de mudança da sua realidade, a partir da percepção, do desvelamento, da análise. Torna-se imprescindível que o mesmo não somente compreenda como os objetos e as relações funcionam, mas principalmente que entenda as razões e motivos pelos quais elas assim se configuram. Dessa forma, o diálogo é indispensável para promover a mudança de percepção tão exigida na contemporaneidade. A construção criativa e crítica do pensamento é materializada através da linguagem. Eis o papel da palavra: acessar a consciência. Conhecer a relação entre linguagem, pensamento e realidade é fulcral para que a aprendizagem seja significativa para o aluno e para o professor pesquisador, potente instrumento de rompimento com a condição serviente do sujeito.

Diálogo, palavra e consciência, essa tríade preconizada e vivenciada intensamente por Paulo Freire são motores para o desenvolvimento da visão crítica e para a superação da realidade. A

ação transformadora do homem constrói a história e consequentemente, sua historicidade. Compreender a política, a economia e a organização social humana é compreender as marcas deixadas por ele ao transformar a natureza e a si mesmo através do trabalho ao longo do tempo, analisar sua capacidade de objetivar o mundo e projetar situações que busquem a transformação. Significar-se como ser situado e datado e pensar-agir criticamente consciente das intencionalidades dos processos em que se encontra submetido enquanto ser social. O dialogismo entre mundo e consciência possibilitará ao homem compreender a história e a maneira como ela foi cunhada a partir de situações de dominação.

Para Freire,

> Existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu criador. Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva. É dessa dialogação do homem em torno das sugestões e até com as sugestões que o faz histórico. (FREIRE, 1979, p. 35).

3.5 MOSCOVICI E HOBSBAWN, UMA ANÁLISE SOBRE OS ELEMENTOS CONSTRUTORES DA IDENTIDADE HISTÓRICA

> Enquanto a mente primitiva se amedronta diante das forças da natureza, a mente científica se amedronta diante do poder do pensamento.
>
> Moscovici.

Em análise ainda superficial dos materiais adotados pelas redes que nos propusemos a pesquisar, destaca-se a forma pela qual são organizados os conteúdos acerca da história do Espírito Santo.

Grande é o enfoque dado aos aspectos físicos e geográficos, porém a história aparece fragmentada, dissociada da geografia. Segundo o professor Estilaque[6], há uma necessidade de potencializar a maritimidade do estado do Espírito Santo, expressão que se justifica a partir da

[6] Palestra proferida ao grupo de estudos GEPEC – Mestrado no Ensino de Humanidades IFES – Campus Vitória em 11/04/2017.

escolha dos primeiros habitantes do estado por estabelecer a vida associada ao mar, mas também na contemporaneidade, pelo percentual de capixabas que permanecem vivendo à beira-mar e o vínculo das atividades relativas à cultura, trabalho, sobrevivência e lazer advindas dessa dependência. Uma característica distintiva desde os tempos remotos.

Segundo o professor, a beira-mar é uma preferência do espírito-santense para viver. Prova disso são os vestígios arqueológicos dos sambaquis – coletores do mar, que se fixaram em pontos de coleta marítima por milênios. É fato que os povoadores deste solo preferiram habitar perto da praia ou próximos à foz de rio que desembocassem no mar, pelas facilidades de manutenção da sobrevivência e assim iniciaram a história do povoamento do solo espírito-santense.

Para Estilaque, há uma identificação simbólica com o ambiente, pois os sambaquieiros, os Tupis e Guaranis e posteriormente os jesuítas, optaram por ocupar os mesmos lugares no povoamento do estado, com certeza o desenvolvimento dessa cultura marítima foi favorecido pela formação geográfica do estado.

Na obra de Rocha (1971), intitulada Viajantes Estrangeiros no Espírito Santo, constatamos que a presença dos imigrantes que povoaram em busca uma nova oportunidade de vida, ou mesmo de alguns visitantes ilustres, pesquisadores europeus, desenhistas encomendados pela Coroa, pintores renomados, e cientistas interessados no estudo e exploração da fauna, da flora e do território foi conduzida a partir do percurso das "estradas líquidas", ou seja, as pessoas se estabeleceram a partir da exploração do rios e com eles mantinham uma estreita relação de dependência.

Quando nos propomos a analisar a construção identitária do povo capixaba a partir da forma como o conteúdo sobre o Espírito Santo é trabalhado no 4º ano do Ensino Fundamental, precisamos conhecer os fundamentos que determinam e organizam o currículo, a elaboração de materiais didáticos, bem como a forma de abordagem do conteúdo selecionado pelo professor, compreendendo que suas escolhas pelo conteúdo e metodologia também são fruto do seu posicionamento político. Ensinar com a intencionalidade de resgatar a relação íntima da geografia com a história a partir da maritimidade enquanto característica diferenciativa do povo capixaba é contribuir significativamente para a sua construção identitária.

Porém, observamos em análise preliminar, baseada principalmente nos anos de atuação como professora, que as tradições historicamente construídas pelo povo carecem de ser reconstruídas ou recriadas para acomodar os interesses dominantes de manutenção ideológica hegemônica. Pois

> A historicidade das representações sociais se caracteriza pelo fato de que elas, ao serem apresentadas como uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos são alimentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana como pelas reapropiações de significados historicamente consolidados e que, grosso modo, fazem parte daquilo que Hobsbawm (1997) denominou "tradição inventada". (VILLAS BOAS, 2010, p. 35).

Hobsbawn (1997), faz uma grande reflexão sobre a necessidade do homem de apegar-se a elementos com grande poder simbólico, numa tentativa de equilibrar a necessidade de mudança e inovação da modernidade com a necessidade de segurança e invariabilidade do modo de viver socialmente.

A lógica hegemônica apoderou-se desse conhecimento e propôs inúmeras "tradições", cujo objetivo seria o de inculcar a invariabilidade comportamental dos sujeitos e a ideologia dominante através da repetição. Ao referir-se ao passado, tomando como referência seus costumes, a ritualização procura formalizar o modo em que o passado histórico deve ser repetido e mantido a partir da inserção de elementos antigos para a elaboração de outras tradições.

Tais criações estabelecem uma continuidade artificial com o passado histórico e transformam em verdade palavras, comportamentos e crenças derivadas de costumes que em algum tempo e espaço fizeram sentido ou pertenceram de algum modo à alguma classe ou povo.

> A ideologia liberal da transformação social, no século passado, deixou de fornecer os vínculos sociais e hierárquicos aceitos nas sociedades precedentes, gerando vácuos que puderam ser preenchidos com tradições inventadas. (HOBSBAWN, 1997, p. 16).

Ao potencializar novos elementos ou inventar novas linguagens, os fatos históricos ficam travestidos da lógica hegemônica, onde as velhas tradições que legitimamente ocupam tempo na vida das pessoas, são ocultadas e relegadas ao lugar de pequenas manifestações por vezes até caricaturadas por terem menor valia em relação ao que é imposto massivamente pelos meios de comunicação e dominação e serem reforçadas pela escola através da forma

com a qual apresenta a história e seleciona os materiais didáticos que utiliza para ensiná-la. Ou seja, a história legitimada como conhecimento foi selecionada a partir de uma ideologia, portanto, aqui explica-se a negação da relação homem-mar na história do estado, como elemento formador da sua identidade.

A tradição inventada revela a preponderância ideológica da elite ao usar a história para legitimar imagens, cerimônias, signos, bandeiras, músicas, comportamentos, vocabulário, valores e consequentemente para produzir a sensação e o sentimento de pertencimento e adesão social e serve para o processo de sustentação, generalização de valores e de identificação com o território ao qual o sujeito pertence.

Para que um símbolo ou ritual seja aceito e apropriado pelos sujeitos do grupo, precisa estar exposto, delineado, popularizado, além de assumir um aspecto secular, a fim de finalmente ser institucionalizado, aliciando a classe trabalhadora.

Surge então a figura dos herois, das estátuas nas praças, dos prédios públicos, dos hinos, das bandeiras, dos comícios, reafirmando simbolicamente a grandeza da nação ou da cultura ideológica: da dominação dos súditos, dos imigrantes, das mulheres. Importante salientar que os rituais podem sofrer modificações com o propósito de atender aos interesses hegemônicos presentes no cenário histórico.

A história espírito-santense proposta, em sua maioria nos livros didáticos aos quais tivemos acesso em nossa experiência na docência, reafirma a superficialidade com que são tratados temas que refletem sobre a identidade capixaba, e os estereótipos representativos da cultura negam as suas implicações políticas, econômicas e sua relação com o ambiente social, desvinculando o modo de viver do homem e suas práxis dos motivos pelos quais os fatos históricos ocorreram ou foram selecionados para serem reproduzidos.

O reforço dessa superficialidade encontra na imprensa uma grande aliada e é também provocado pelo desejo de encontrar continuidade, estabilidade e segurança ao revisitar as conquistas do passado, desse modo, o material produzido pelos veículos de comunicação reforça a distância entre a tradição e a identidade do povo capixaba e merece atenção especial ao ser validada pela escola como ferramenta para o ensino. Assim sendo, o ensino da história necessita da compreensão crítica das mudanças e descontinuidades e de reconhecimento

acerca da importância de se estudar o contexto e as circunstâncias nas quais os fatos descritos foram produzidos.

Segundo Hobsbawn (1997), no século XIX houve uma grande ênfase no ritual e na ampliação de vocabulário simbólico, a construção de edifícios públicos de arquitetura barroca e o florescimento de rituais cívicos, a potencialização dos acontecimentos nacionais e o fortalecimento da ideologia de que "todos" podem tomar parte. Percebemos o quanto esses elementos simbólicos de poder estão presentes na vida social e podem ser perpetuados e validados pela escola

David Harvey[7], um dos geógrafos mais referendados da atualidade defende que a sociedade burguesa instrumentaliza o espaço e o divide em classes, por isso mesmo os símbolos usados para codificar o passado estão localizados estrategicamente no centro da cidade em praças e edifícios, pavilhões e palácios, igrejas e catedrais e servem para manter a ideia de segurança, dignidade, harmonia e conformidade.

Os símbolos presentes nas praças, monumentos, nos edifícios das cidades espírito-santense também veneram a subserviência entre classes e nega a coletividade na construção dos processos de conquista dos espaços sociais, como resultantes das forças de resistência presentes na relação do homem consigo mesmo, com o outro e com a cultura. São definições ideológicas substituindo as geográficas, pois,

> O espaço faz relação com a produção e com as forças produtivas, ou seja, o espaço social intervém no modo de produção, ao mesmo tempo causa e efeito, causa e razão, ele muda com esse modo de produção. (LE FÉBVRE, 2000, p. 9)

O espaço social é resultado da ação social, da realidade cotidiana e urbana, portanto absorve, constitui-se e interfere na constituição social a partir dos diferentes personagens que atuam nesse espaço.

Ao apoderar-se desse conhecimento, a hegemonia amolda os espaços da cidade, de forma a garantir a manutenção dos espaços sociais definidos como estão, garantindo dominação,

[7] David Harvey é um geógrafo britânico de orientação marxista, que leciona na Universidade da cidade de Nova York e estuda questões ligadas à geografia da cidade.

segregação e alienação, consequentemente uma historicidade fragmentada, imposta e tendenciosa validada pela manutenção de práticas sem reflexão e crítica existentes na escola.

Travestidas de modernização, bom gosto, importância e autoridade, as tradições foram inventadas principalmente para moldar o comportamento social e político, recortadas do contexto real e atualizadas, como por exemplo, no uso típico da panela de barro, uma tradição espírito-santense contemporânea, herdada pelos tupis, aculturados pelos sambaquis.

Para Moscovici (2003),

> As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, cientifico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas [...] e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. Os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência, multiplicaram tais mudanças [...]. Existe uma necessidade contínua de reconstituir o senso comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

A experiência que une o inconsciente e o conhecimento é transmitida também pelas instituições, como no caso da escola. A representação aponta a construção de conceitos históricos e o aprendizado desse discurso, como experiência validada pelos antepassados.

> Apesar de a teoria das representações sociais, na produção do conhecimento histórico, ser pouco referenciada, o mesmo não ocorre com o termo "representação" que, a despeito de sua polissemia atestada por Cardoso e Gomes (2000), autores que chegam mesmo a identificar sua utilização como "sinônimo de 'interpretação', de 'concepção' ou de 'entendimento' que vários espaços/tempos históricos produziram", tem-se caracterizado como central na atual produção das distintas correntes historiográficas. (VILLAS BOAS, 2010).

As representações sociais de herois com participações cívicas, encontram no imaginário popular um terreno propício para serem ancorada e se consolidam como símbolo pátrio na História do Brasil, da mesma forma as imagens propostas para o currículo do ensino de história pela escola demonstram a orientação para o processo de valorização de comportamentos, da busca pela segurança, da negação do conflito , do modo de agir e de pensar da coletividade, da previsibilidade a partir da lógica dominante.

Isso demonstra o pensamento de Emilani, Palmonari (2001, p.143) de que, "supostamente o problema decorre do fato de que a racionalidade e o pensamento social tornam o mundo social um lugar familiar e previsível."

Para compreender uma representação e seu processo construtivo é necessário voltar à história, fazer memória e relacionar de que maneira o passado aparece caracterizado no presente e como se conecta a novos conhecimentos, transformando-o em novo.

> Ou seja, ainda que a gênese de determinadas representações sociais possa estar no tempo histórico definido como de longa duração, elas são articuladas, necessariamente, ao tempo de curta duração, haja vista sua dependência em relação ao contexto ideológico do momento, ao grau de implicação do(s) grupo(s) que a(s) elabora(m) e à ligação e ao estilo das comunicações partilhadas por ele(s), dado que é no epicentro das representações sociais que se encontra, justamente, o sistema de valores compartilhados a priori por um determinado grupo, e "é no interior desse mesmo sistema de valores que se ancoram o estrangeiro e a novidade" (GIGLING, RATEAU, 1999, p. 64 **apud** VILLAS BOAS, 2010).

Para Moscovici (2003),

> A articulação entre história e representações sociais vincula-se, diretamente, a um dos principais objetivos destas últimas, que é o de transformar o estranho em familiar (para indicar não apenas a relação que os grupos e indivíduos estabelecem com os demais e com o seu ambiente, mas também orientar a ação deles por meio de um código que permita nomear e classificar, de forma precisa, os diferentes aspectos da vida cotidiana. É por isso que o estudo da historicidade das representações sociais é um campo privilegiado para análise dos processos de naturalização de conteúdos, sobretudo, por meio dos conceitos temporais de continuidade e mudança, conceitos estes, acrescentem-se, fundamentais também para a compreensão do processo histórico. (MOSCOVICI, 2003).

É importante ressaltar que,

> [...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. (ALVES-MAZZOTTI , 2000, p. 22).

> [...] as representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de um ano de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (MOSCOVICI, 2007, p.58).

A materialização dos símbolos, dos rituais, dos herois, dos hinos, dos ideais, dos conceitos é chamada de objetivação e se dá tanto no âmbito individual, quanto coletivo. Nesse processo aquilo que em algum tempo ocupou o mundo das ideias torna-se real e com o passar dos tempos se ancora na vida social. Esse elemento regulador amolda os comportamentos, valores, grupos, pensamentos, opiniões, autentica classes e incorpora-se à linguagem e à memória coletiva e são principalmente modulados nos processos de produção de conhecimento do sujeito e da sociedade.

> [...]o valor que atribuímos à ciência, como aliás, nas religiões, depende, em suma, da ideia que fazemos coletivamente da sua natureza e do seu papel na vida; quer dizer, ela exprime um estado de opinião. É que, de fato, tudo na vida social, inclusive a própria ciência, assenta na opinião (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

O desafio da escola para o ensino da identidade espírito-santense localiza-se a priori na interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e aparenta evidenciar a necessidade de tornar visível a memória histórica de nossa sociedade, buscando elementos do passado que simbolizem a experiência coletiva dos primeiros habitantes do estado atualizadas de forma crítica no presente, mesmo sabendo que esse conteúdo reatualizado corresponde à uma representação, da qual o sentido atribuído será determinado a partir da sua própria vivência e possibilidade de expectativa, na impossibilidade de compreender o indivíduo sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, econômica, política, historicamente situada.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Um bom poema
leva anos
cinco jogando bola,
mais cinco estudando sânscrito,
seis carregando pedra,
nove namorando a vizinha,
sete levando porrada,
quatro andando sozinho,
três mudando de cidade,
dez trocando de assunto,
uma eternidade, eu e você,
caminhando junto

Paulo Leminski

Como tem sido a formação dos professores que atuam na Educação Básica? Quais são os desafios enfrentados? Quais são as estratégias propostas? Quais são as perspectivas? E as possibilidades? De que forma a rede pública e a privada contribuem efetivamente para que seu grupo de professores se aproprie do conhecimento construído social e historicamente pelo homem e consiga que seus alunos o apreendam, discutam, critiquem e o ressignifiquem? De que maneira a formação de professores vem contribuindo para a construção de uma consciência histórica em seus alunos que seja potente para provocar e sustentar as transformações fundamentais para uma convivência mais democrática?

Com certeza não temos resposta para todos os questionamentos acima. Aparentemente a prioridade que move os professores a procurarem formação é para se sustentarem e não serem expurgados do mercado de trabalho. Porém, muitos tem sido os esforços para analisar, compreender e potencializar a formação dos professores, mesmo que as iniciativas e ações ocorram quase sempre de forma isolada, em volume e intensidade retraída, em proporções bem menores do que a enorme necessidade, atendendo quase sempre ao interesse hegemônico, seja ele no tempoespaço escolar público ou privado.

Formar professores para uma educação emancipadora, que empodera o sujeito ao conscientizá-lo de que ele faz história e de que as relações produzidas com e através do trabalho podem escravizá-lo a uma condição social de submissão acrítica e reprodutiva, ou podem ter uma ação libertadora e suscitar o desejo de aprender, de perguntar, de transformar, de não se acomodar e de romper com a lógica dominante é tarefa desafiadora. A ação formativa deve ser algo impulsionado primeiramente pela consciência do próprio sujeito-professor que compreende sua função enquanto agente de transformação.

Nosso objeto trata especificamente da formação do professor de História, principalmente nos interessa os esforços empreendidos em prol do professor do generalista, que nos anos iniciais assume a função de abrir os horizontes para a aprendizagem sobre memória, cidadania, cultura, política, etnias, valores, religião, num universo de relações cada vez mais plural.

Se examinarmos a composição da grade curricular da Universidade Federal do Espírito Santo[8], constatamos uma fragmentação do curso, na tentativa talvez de proporcionar aos graduandos um conhecimento mais abrangente sobre a história universal. Durante os quatro anos de curso, o aluno conhece sobre história Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Colonial, do Brasil, das Américas, da África. Porém, da carga horária total do curso, que é de 3.300 horas, apenas 60 delas são destinadas à História do Espírito Santo e um pouco mais destinados a metodologia para ensinar história, distribuídos principalmente em projetos de ensino.

Já a formação inicial do professor generalista nos cursos de magistério tem o foco muito maior na didática e na parte metodológica e por isso apresenta lacunas em relação à preparação para o ensino das Ciências Humanas, especificamente no nosso caso, o ensino de História.

Compreender os conceitos que sustentam os conhecimentos na disciplina representam um grande desafio para a formação do professor. A segmentação da história apresentada no currículo da Universidade se desdobra na apresentação dos temas e espaços históricos também fracionada, deslocada dos conceitos de tempo e espaço dialogicamente

[8] Disponível no site http://www.historia.ufes.br/pt-br/grades-curriculares.

emparelhados, desvinculado do diálogo entre passado, presente e futuro, evidenciando fatos, lugares, pessoas como itens representativos da história de um povo. Segundo Selva (2013),

> objetivo fundamental da História no ensino infantil e fundamental é situar o aluno no momento histórico em que vive, situá-lo de suas relações sociais em um contexto mais amplo, situá-lo historicamente de sua força intelectual e social. (SELVA, 2013 p.153).

Contudo, o currículo proposto para o ensino de história no ensino fundamental, de acordo com nossas percepções, reforça a ideia de cisão entre os tempos e espaços históricos: ensinamos bairro, cidade, estado e país uniformemente, como se não houvessem condições em que aproximações e afastamentos os atravessassem e se desdobrassem entre si. A linearidade em que é apresentada a história aos alunos dessa fase escolar contribui para que a compreendam como um movimento externo a eles, algo pronto e acabado, ocorrido no passado e determinante do futuro, com o qual o presente não tem compromisso e, portanto, não dialoga com essa história, tampouco oferece a chance de mudá-la.

Contar a história através de temas fixos, estáticos apresentando cada unidade: bairro, cidade, estado, país, de forma unilateral, afastadas de todas as relações que as compreendem torna o aluno indiferente à história, e desacreditado de sua força e importância enquanto sujeito histórico.

Para Selva (2013) o desafio do professor consiste em compreender o movimento sócio/histórico e temporal das sociedades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade. Consiste também em desmascarar a divisão social, a luta de classes, as relações de poder e dominação.

A formação do professor precisa garantir-lhe capacidade crítica para perceber que sua prática deve desnaturalizar os mitos, herois e fatos definidos hegemonicamente como verdade a ser apreendida, como também comprometer-se com o rompimento de modelos ideológicos que consistem apenas em transmissão de um modelo de político, social, comportamental, aplicável a todos os sujeitos, em todos os lugares, em todos os tempos da história.

Contudo, não podemos atribuir à formação inicial, ou seja, aos cursos de magistério ou de pedagogia a responsabilidade integral pela formação de professores, isso depende também de

definições políticas. Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação normalizou em 2006 o curso de pedagogia. Entretanto, como afirmado anteriormente, o cerne desses cursos encontra-se na forma, no "como ensinar", nos procedimentos, na estrutura metodológica.

Por outro lado, a crescente oportunização para formação em cursos à distância aparentemente também colabora para capacitar professores às salas de aula, porém é fundamental que além de conhecer como ensinar, o professor também necessita conhecer o conteúdo a ser ensinado. Considerando o currículo oficial para o ensino de história nas últimas décadas, o professor que leciona hoje em sala de aula quando aluno do ensino fundamental também foi submetido ao aprendizado de uma história sectária, amante dos vultos, dos modelos, dos cultos, que segregava e negava a importância de formar sujeitos históricos conscientes e críticos. Como romper com determinada realidade?

Com base nas pesquisas de Selva (2013), uma grande dificuldade no processo de ensino de história local e regional encontra-se no fato de as fontes de estudo, livros didáticos, textos produzidos, materiais produzidos pelos museus, casas de cultura ou da memória, espaços de visitação pública, órgãos administrativos preservam a memória do ponto de vista da elite local. Portanto, por ser o governo a fonte das informações oferecidas aos professores, a necessidade de criticidade e de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado torna-se imprescindível, no sentido de dar ao aluno a possibilidade de compreender-se enquanto sujeito que faz história no presente, impulsionado pelo passado e implicado com o futuro.

> Por isso, interessa que a formação do professor o encoraja a reconhecer a relevância da fonte oral enquanto ampliação do contexto, capaz de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva, de despertar a curiosidade e de acrescentar perspectivas diferentes. (SAMUEL, 1989, p.233).

Evidentemente a formação de professores tem implicações políticas e sociais, principalmente a daqueles ligados à área de Ciências Humanas, pois lidarão diretamente com os conflitos e dicotomias de toda natureza. Muitas discussões tem sido feitas ao longo dos tempos sobre o ensino de História, como quando os conteúdos foram agrupados em "estudos sociais", sob a égide ideológica da ditadura, até meados de 1985 ou quando em sua junção com geografia no final do século XX, acompanhada de uma forte discussão e ação das universidades para

compreender a ação do professor, sua história, saberes, experiências, numa perspectiva de reforçar na sua formação a necessidade e o compromisso com uma identidade reflexiva, crítica e pesquisadora, como exemplo os estudos destinados aos textos de Paulo Freire.

Um dado interessante e muito relevante levantado por Silva (2016) é o crescimento da presença empresarial, como as editoras e as escolas privadas, incluindo as que oferecem curso de pedagogia, o que gerou um crescimento significativo do número de professores, além disso, o

> [...] acentuado corte de gastos do Estado, notadamente no pagamento de pessoal; na lógica de controle da gestão escolar; na precarização das condições de trabalho. (SILVA, 2006, p. 18).

Essa proletarização da profissão de professor também se torna um agravante desfavorável à formação, pois com a expansão da oferta de cursos de licenciatura e a consequente o aumento do número de professores, os salários foram adaptados à nova realidade do mercado, incluindo a falta de plano de carreira, incentivos à especialização contínua e horas destinadas à pesquisa e qualificação do docente.

Por outro lado, segundo dados do Estudo Exploratório do Professor Brasileiro[9] do Censo 2007, dos 685.025 professores da Educação Básica que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 54,9 possuem licenciatura e cerca de 73,6% lecionam cinco ou mais disciplinas nesses anos. Esses dados revelam que a maioria dos professores que leciona nestes anos não tem condições de se aprofundarem consistentemente, ou propositadamente em temas relevantes para a formação dos seus alunos, ou ainda dedicarem-se autonomamente à pesquisa e aprofundamento, tendo contato com produção de artigos, revistas, livros e outras fontes para uma formação contínua.

Além disso há um apelo próprio da sociedade contemporânea, que pelo fato de ser múltipla em suas linguagens, relações e construções culturais, sociais e étnicas, obriga o professor e a escola a criar e recriar os saberes e a repensar seus materiais e recursos, e a buscar alcançar os lados da história que ainda não foram contados, o que obviamente os impulsiona a rever os conceitos sobre o significado social da prática pedagógica e impulsiona a uma transformação

[9] Dado disponível na Tabela 5 – Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Básica segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2007, no site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf

nessa prática, objetivando um trabalho docente de qualidade. . “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (FREIRE, 2001 p. 43).

A formação também envolve pesquisa. Um professor engajado em seu papel social de promover a construção de identidades, a partir de uma compreensão do coletivo, sabe da inevitabilidade de pesquisar. Porém a qualidade dos cursos superiores oferecida na rede privada não contempla carga horária para uma pesquisa qualificada, aprofundada e que estimule o professor a continuar seu processo investigativo após encerrar sua graduação, portanto torna-se muito difícil estimular o professor a pesquisar depois que assume uma sala de aula regular, com todas suas demandas, investir tempo em pesquisa a fim de favorecer a primeiramente o estudo e aprofundo do próprio conhecimento para que possa intervir e mediar a construção dos alunos.

A prática pedagógica que encontramos em sala de aula no séc. XXI, reflete falta de compreensão das relações socioculturais e historicamente construídas. A formação do professor deve garantir que ele tenha conhecimento do conteúdo que ensina, de como esse conteúdo aparece no proposto no currículo, isso inclui a consciência de que é um ato político e as escolhas feitas interferem diretamente na formação identitária do sujeito que aprende em sua sala de aula, além de auxiliá-lo a definir estratégias para trabalhar com o conteúdo, respeitando a pluralidade dos saberes que os alunos possuem e utilizando sua força implicativa para mediar o processo individual e coletivo de construção do conhecimento, a fim de contribuir para que, ao elaborar e reelaborar esse conhecimento, o aluno torne-se sujeito ativo, crítico e capaz de utilizar o repertório de construções sociais, coletivas e históricas do homem para romper com os paradigmas que fortalecem as diferenças, claro que numa perspectiva dialética, o que afetará diretamente sua prática.

A formação inicial e continuada do professor precisa compreender que o aluno também traz para a sala de aula um arcabouço de recursos, apreensões e conhecimentos a partir das experiências de vida que possui e do lugar que ocupa socialmente. Esse saber, aceito e validado pela comunidade em que vive, precisa ser levado em conta pelo professor, não para ser somente reconhecido, mas para ser transformado em favor do exercício da cidadania.

Para o professor generalista o desafio representa um grande esforço para compreender a complexidade de cada componente curricular, de forma a garantir a especificidade do conteúdo a ser ensinado, ao mesmo tempo em que valoriza e articula a interdisciplinaridade do ensino de história, bem como a necessidade de aprofundamento para entender os objetos em todas as formas de linguagem que expressam diferentes formas de se interpretar os fatos históricos.

Outro grande desafio para o ensino é o rompimento com a concepção de que a História é a representação de um modelo único, unilateral, que deve ser garantido às outras gerações, e por isso aplicável a todos os lugares, povos e tempos e consequentemente deve ser repetido na forma com que são transmitidos fatos e feitos históricos, garantido assim interesses hegemônicos. A história local se apresenta repleta de fenômenos culturais, sociais e políticos subjetivos e objetivos e entender a complexidade que atravessa o espaçotempo que compõe o meio em que o aluno está inserido afeta diretamente a sua compreensão da sociedade.

Para além de entender, a formação deve levar a práticas que estimulem a criatividade e a criticidade em seus alunos, de modo que se percebam como agentes históricos portanto, conhecer a história local representa um importante recurso para estudar esse emaranhado sociohistórico e temporal, cuidando para que o ensino não seja reducionismo de conteúdo, uma ressignificação do conhecimento que já possui, ampliado para outros horizontes o que os possibilitará conhecer e questionar as histórias de outros povos e lugares distantes do seu, avaliar onde a história se repete, em que se aproxima da sua e em que se distancia.

> De acordo com os princípios teórico-metodológicos de história, o conhecimento histórico trabalhado no ensino fundamental deve priorizar a articulação da pesquisa com a prática pedagógica. Metodologicamente, o trabalho pedagógico com os alunos tem princípio o desenvolvimento de aulas mais estimulantes e que despertem o interesse e a participação do discente no seu processo de elaboração. (SELVA, 2008, p. 172).

Portanto é possível construir conhecimentos ensinando a investigar, pesquisar e questionar. A história que ensinamos interessa pouco aos alunos, pois não os torna capazes de se perceberem como sujeitos, não enxergam a articulação do conhecimento histórico com a vida, com o cotidiano, a partir da relação com o passado e com a vida, com o mundo real.

Para Chesneaux (1995)

> Se o passado histórico conta, é pelo que significa para nós. Ele é o produto de nossa memória coletiva, é o seu tecido fundamental. Quer se trate daquilo que esse sofreu passivamente _ Verdun, a Crise de 1929, 1930, a ocupação nazista, Hisroshima – ou do que se viveu ativamente – a Frente Popular, a Resistência, maio de 1968. Mas esse passado, próximo ou longínquo, tem sempre um sentido para nós. Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, a saber o que defender e preserva, saber também o que mudar e destruir. A história tem uma relação ativa com o passado. (CHESNEAUX, 1995 p. 22).

Compreende-se que ensinar história tem um compromisso de religar saberes: entre o professor e o aluno, entre o passado e o presente, entre mudanças e permanências, entre o local e o universal. Portanto a produção de conhecimento histórico está ligada tanto à forma de compreender o que é história, quanto ao entendimento de como os interesses do Estado e do privado afetam as escolhas dos fatos, dos personagens e temas que serão abordados e consequentemente, sua relação com os valores e crenças inculcados no comportamento cotidiano.

Para que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental consiga se apropriar do currículo de história é necessário ensiná-lo a ler, a compreender as palavras para além da simples decodificação. É necessário ensiná-lo a analisar as fontes documentais percebendo quais as implicações sociohistórico elas revelam. Interessa resgatar a memória através da valorização da oralidade, da identificação da história presente nos becos, nos muros do bairro, nas ruas, nas praças, na denúncia das pichações, na arte popular, na vida das comunidades, na rotina do pescador, no causo contado pelos mais velhos, nas mãos do pedinte no sinal, na riqueza produzida na cidade, na pobreza da periferia, na paz e na guerra, no silêncio que assente e na voz que denuncia.

> A leitura, a interpretação e a redação são suportes fundamentais para o ensino da história. É necessário o domínio da língua para compreensão do conhecimento histórico e da sua construção, já que existem várias interpretações para um mesmo fato. O aluno deve ser capaz de interpretar as fontes de acordo com uma fundamentação teórico- metodológica, com a documentação consultada, reconhecendo ser possível chegar a várias conclusões sem invalidar a importância de um ou de outra. Deve reconhecer as possibilidades de aproximação da (s) verdade (s) histórica (s) produzida (s) em outros tempos, assim como sua importância para o presente. (SELVA, 2008, p. 175).

Essa alfabetização requer comprometimento e a formação do professor necessita incentivá-lo a juntamente com seus alunos a buscar soluções para os problemas sociais que os atravessam enquanto sujeitos históricos. Buscar o desejo de compreender as circunstâncias em que

ocorreu um fato, situá-lo no tempo e no espaço, identificando as implicações para sua vida no presente e que estratégias pode desenvolver para transformar a sua vida em sociedade. Porém, a intencionalidade presente na ação do professor deve propor a superação do saber proporcionado pela experiência para um saber cada vez mais elaborado e complexo.

A formação do professor deve garantir-lhe os saberes necessários para articular projetos pedagógicos interdisciplinares, pois representa uma metodologia que favorece a construção do conhecimento sociohistórico, beneficia a participação do sujeito social, enquanto enfatiza a cultura e a vivência em benefício de uma melhor compreensão da realidade.

O professor que leciona história precisa buscar na formação continuada saberes que possam prepará-lo para desenvolver o conteúdo da disciplina principalmente estimulando a utilização de fontes documentais para além do livro didático, leva-lo a conhecer e discutir criticamente as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo básico da rede de ensino onde exerce à docência. Segundo propõe a professora Selva (2008), o professor precisa estudar a bibliografia básica sobre os temas e realizar a leitura de outras fontes documentais, fazer o fichamento do documento, problematizá-lo, levantar hipóteses e procurar compreender o contexto social em que foi produzido, além de realizar visitas ao arquivo público, ao museu municipal, e ao material produzido pela universidade.

A história não é uma entidade fixa no tempo e espaço, por isso o ensino da disciplina é atravessado pelos contextos em que ela ocorre. A formação deve contribuir para que o professor desenvolva uma atitude reflexiva, disposta a renovar-se das convicções, pois

> O historiador constrói seu objeto de estudo e que, nesse processo, ele se expõe ao risco de ter a problematização inicial transformada, remendo-o a outras hipóteses, a outra fontes, conceituações e formas de integração em rede de significações. (SELVA, 2008, p. 198).

O professor precisa ser potencializado a discutir sobre as transformações que a sociedade vive, empurradas pela economia e pela política, a situação dos espaços de convivência coletiva, a manutenção dos monumentos históricos, as quais são as estratégias de preservação do patrimônio cultural material e imaterial do lugar onde vivem. Num tempo em que a especulação imobiliária avança contra o patrimônio cultural, o professor precisa compreender a escola com um importante papel de sistematizar a vida em sociedade, através de um

trabalho teórico-metodológico que potencialize ao aluno se perceber como agente da história, produzindo ou reelaborando conhecimentos.

Outro fator que podemos considerar como agente transformador da atividade docente consiste na partilha que faz do trabalho com seus pares,

> [...] compartilhando desafios do cotidiano, expectativas e angustias...o ambiente da prática, a escola, é também o da atuação e interação com colegas de docência, assim como o da produção de tensões que possibilitam rejeições de conteúdos e concepções alternativas, a promoção de trocas a realização de seleções e a possibilidade de ações para mudanças. (SELVA, 2008, p. 198).

Para Tardif (2002),

> A experiência das professoras em seu processo de formação extrapola os saberes cognitivos. Estes não são definidos de uma vez por todas, pois o ambiente de trabalho também será espaço de formação no processo de interiorização de regras e da inserção paralela de ação o que o autor entende como "consciência prática". (TARDIF, 2002, p. 14).

Portanto as referências dos pares na docência, suas estratégias de oposição ou de engajamento, atuam conjuntamente para fortalecer o espaço dialógico e dialético no qual se constitui o ensino. Sendo assim, a falta de conhecimento, aprofundamento, entusiasmo e disposição, bem como a falta de um posicionamento político e ideológico comprometem a formação.

Perceber os diferentes contornos que o processo de formação profissional vai assumindo ao longo do percurso do se constituir professor, a multiplicidade dos saberes e práticas envolvidos, as representações que envolvem suas concepções e a construção de sentidos que atribui e história, objetivando-as em sala de aula, sendo essas representações,

> "o processo que transforma algo estranho e perturbador que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada". E trata a "objetivação como aquilo que "une a ideia da não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade." (MOSCOVICI, 2007, p. 58 - 71).

Quais seriam então as representações sociais que atuam para a escolha profissional pela docência? A formação do docente se dá de forma subjetiva e objetiva, muitas vezes impulsionada pela aparente identificação do trabalho com crianças, ou pela facilidade em trabalhar um turno do dia conjugando vida profissional com familiar, pela aparente ausência

de aprofundamento teórico para se ensinar nas anos iniciais, por uma referência afetiva, pela falta de recursos para custear outra graduação, pela pouca concorrência em vestibulares, enfim, por situações variadas que efetivamente contribuem para uma trajetória profissional sem estar implicada com a transformação.

Mas são muitos os desafios que os professores vivenciam durante seu exercício profissional, a baixa remuneração, a pouca autonomia para a condução dos processos que envolvem o ensino, a complexidade da prática educativa, que cada vez agrega outros desafios, como a inserção de alunos com necessidades educativas especiais numa sala de aula repleta e sem apoio prático, a falta de tempo para dedicarem-se aos estudos e à pesquisa, a pouca disponibilidade para aulas em campo e visitas a espaços de educação.

Assim sendo é importante que o professor escolha o magistério consciente das implicações, para si e para o outro, que invista em sua formação contínua, como prova de que compreende que o seu domínio de saberes necessitará ser ampliado, criticado, questionado porque contém repercussões das suas escolhas pessoais, motivações, valores, relacionamentos, representações, incluindo a sua forma de conceber a história.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de facilitar a visualização dos passos desenvolvidos na pesquisa, apresentamos o capítulo de metodologia dividido em quatro subcapítulos. O primeiro referenciando a pedagogia Histórico-Crítica, posteriormente a concepção de pesquisa-intervenção com ações colaborativas, na perspectiva de Ibiapina e Freitas. Em seguida apresentamos os lócus da nossa pesquisa e apresentamos os participantes. O quarto subcapítulo apresenta o modo como pretendemos realizar a produção e a análise de dados. Finalizaremos o capítulo apresentando o cronograma da pesquisa em forma de tabela.

5.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, compreende a escola como forma principal de educação sistematizada, espaço privilegiado para, a partir da prática social, provocar uma transformação para o bem coletivo. Nessa perspectiva e envolvidos na relação dialética entre educação e sociedade, os professores e alunos apreendem, compreendem e transformam o conhecimento socialmente e historicamente produzido pelo homem.

Numa visão cíclica e crítica, a prática social docente é o ponto inicial e de retorno da metodologia utilizada nesta teoria pedagógica, onde o professor compreende e atua a partir das inúmeras determinações sociais em que está inserido e a transformação prevista por ela somente pode se concretizar se realizada de forma intencional e coletiva. A prática social, portanto, instrumentaliza professores a mediarem os educandos, fornecendo-lhes ferramental para a conscientização crítica e apropriação das objetivações humanas.

São demais passos metodológicos da pedagogia histórico-crítica: a problematização, que consiste em identificar como a educação pode resolver questões surgidas da prática social; a instrumentalização que fornece subsídios teóricos e práticos para solucionar as questões levantadas; a catarse que representa a apreensão desses instrumentos, compreendendo sua potencialidade para transformação social e o retorno à prática social, não como ponto final, mas de reflexão e de recomeço, alterada qualitativamente pela ação de ensinar e aprender.

Assim como a Psicologia Histórico-Cultural, a teoria proposta por Saviani, tem como base os pressupostos marxistas relacionados à cultura, ao trabalho e a prática social. Comprometida

com a transformação social a partir da conscientização crítica, os passos pensados por essa teoria pretendem apontar metodologicamente um referencial de trabalho para o professor comprometido com essa transformação.

Num movimento cíclico a partir da prática social, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a superação de problemas sociais, identificados na síntese feita pelo professor e percebido pelos alunos, ainda que a priori, sem o nível de criticidade necessário para provocar a ação emancipatória.

É fundamental que o professor tenha uma visão da multiplicidade que envolve e atravessa as relações sociais e culturais e forneça condições para que os alunos possam conhecer e compreender os fenômenos e forças que se estruturam por trás dessas relações, responsáveis pelas contradições.

Para o teórico,

> As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Empossados do conhecimento histórico na perspectiva dialética, o professor precisará propor instrumentos que possibilitem ao aluno apropriar-se das objetivações humanas. Porém ele enquanto mediador, necessita realizar análise da realidade, percebendo-a como resultado de inúmeros atravessamentos que determinam os conflitos mantidos pela hegemonia.

Para Saviani (2015), “o segundo momento da metodologia proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica consiste no apontamento de questões que emergem da *práxis*, seguido pela instrumentação, que objetiva fornecer aos alunos conhecimentos científicos e teóricos que os possibilitem compreender de uma forma mais elaborada a prática social. A catarse seria o momento mais importante da metodologia, quando ocorre a compreensão e absorção da cultura. É indispensável ressaltar que apesar de para fins didáticos apresentarmos os passos de forma sequencial, estes possuem na verdade uma dinâmica dialética, sendo interdependentes entre si.

A devolutiva para a prática social numa perspectiva transformadora, é também o último passo dessa metodologia. A diferença é que os alunos agora, após partirem da realidade social, serem mediados por instrumentos da cultura e apreenderem o conhecimento histórico encontram-se potentes para realizarem processos de síntese mediados pelo professor. Não se trata de uma repetição do primeiro passo, mas de uma mudança significativa da maneira de se compreender as contradições, seus significados e determinações.

A prática social é, portanto:

> O suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (SAVIANI, 2015, p. 38).

Essa orientação pedagógica dialética contribui de forma significativa para a formação identitária dos alunos dos anos iniciais, pois se concebermos o conteúdo de História como conhecimento científico hegemonicamente validado, a metodologia possibilitará por exemplo, discussões sobre segregação, hierarquia racial como a prescrita nos livros didáticos onde a supremacia colonial sobrepõe-se ao índio dominado, herança cultural afro indígena e sua influência nas concepções de trabalho, remuneração, ocupação territorial, comportamentos preconceituosos e excludentes de todas as formas e representações, identificação e validação do que é patrimônio material e imaterial de um povo, dominação, negação e outras manifestações, que a princípio estão presentes na síntese do professor orgânico e que podem ascender a síntese do aluno.

> Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. (SAVIANI, 1995, p. 38).

Pensando o ensino dos conceitos História como a instrumentação, o acesso ao conhecimento desenvolvido cultural e socialmente pelo homem através dos tempos, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para o meu problema de pesquisa a partir dos pressupostos de que o homem se constitui como homem na relação com o outro e com o trabalho, vinculando a si mesmo modos de agir e pensar de outros tempos, mediado pelo pensamento, pela linguagem e pela memória, por ser dialética a relação entre o modo de produção e a práxis social, bem como a relação da escola com o objeto estudado .

Com o objetivo de facilitar a compreensão dos passos desenvolvidos na pesquisa, bem como a forma em que foram articulados, apresentamos o capítulo de metodologia dividido em quatro subcapítulos. O primeiro referenciando a concepção de pesquisa-intervenção com ações colaborativas, na perspectiva de Ibiapina e Freitas. Em seguida apresentamos o *lócus* da nossa pesquisa bem como os participantes. O quarto subcapítulo apresenta o modo como realizamos a produção e a análise de dados. Objetivando uma melhor visualização, finalizamos o capítulo apresentando o cronograma da pesquisa em forma de tabela.

5.2 PESQUISA INTERVENÇÃO COM AÇÕES COLABORATIVAS

Sendo o nosso objetivo compreender o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental, cujo currículo, em geral, identifica, caracteriza e conceitua o estado do Espírito Santo, objetivando a proposição de novas práticas que promovam o aprendizado da disciplina como constructo dialético da formação identitária do aluno e por tratar-se de uma pesquisa no mestrado profissional na área de ensino fizemos uma pesquisa aplicada. Dentre as pesquisas aplicadas utilizamos a pesquisa intervenção Freitas (2009) por compreender a intervenção como um modo de recortar o cotidiano, prescindindo da concepção de que pesquisador, objeto e pesquisado são apenas partes de um mesmo processo. O pesquisador, portanto, está implicado no processo e modifica o objeto estudado ao ser modificado por ele a partir das concepções próprias e da experiência, dos relatos, da *práxis* que fundamenta o posicionamento, as representações e as concepções do pesquisado.

A pesquisa intervenção parte da prática, da coletividade e da diversidade problematizando-a em busca de novas formas de compreensão da realidade. As mudanças propostas pela pesquisa-intervenção ocorrem em decorrência de uma ruptura com a práxis inicial, apesar de lentas e graduais, são mediadas pela subjetividade e representam uma

> [...] possibilidade de recuperar as histórias dos movimentos dessa comunidade, sendo percebido nos conflitos, nas divergências, nas ações que fazem diferença, que facultam a produção de sentidos outros, frente ao hegemônico, para um futuro indeterminado, (ROCHA, 2003, p. 65).

São procedimentos da pesquisa-intervenção, a identificação de problemas, pesquisa documental, dinâmicas de grupo, entrevistas e demais metodologias coletivas. Caracteriza-se

pela produção cooperativa dos dados, de caráter provisório, a partir e para a prática social, e por isso reflete os conflitos nela contidos. Constrói significados a partir da relação dialética entre conhecimento e ação, potencializando a coletividade e a organização comunitária em torno da política e da educação.

Espera-se como resultado da pesquisa-intervenção, além de uma nova relação teoria/prática/teoria, a fragilização dos constructos hegemônicos, a cooperação na construção de soluções participativa. A relação que o pesquisador mantém com o grupo determina os rumos da pesquisa e está pautada no dialogismo entre ação, construção e transformação social. "O significado é cultural e socialmente produzido, como tal, mais do que a sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção." (SILVA, 1993, p.123).

Compreendemos a importância das concepções de Ibiapina (2008), para alcançar ações colaborativas na nossa pesquisa, já que,

> [...] docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador. (IBIAPINA, 2008, p. 19).

A colaboração é um espaço profícuo para a produção de conhecimentos e do desenvolvimento profissional tanto dos docentes quanto do pesquisador, em um processo de aproximação, afastamento e mediação.

5.3 ESPAÇO DIALÓGICO: ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

Por acreditarmos que a diferença de classes existente na sociedade representa espaço profícuo para o exercício do dialogismo e compete à escola discutir, analisar criticamente e promover conhecimento que provoque transformações emancipatórias escolhemos como lócus de pesquisa o Colégio Marista Nossa Senhora da Penha, local de trabalho da pesquisadora, de onde surgiram os questionamentos que fomentam essa pesquisa e a escola pública de Ensino Fundamental Thelmo Torres, considerando que a formação docente e a prática pedagógica se assemelham e se distanciam em alguns aspectos, que procuraremos evidenciar durante a análise dos dados.

Partimos do princípio de que a proposta curricular oficial para 4º ano do Ensino Fundamental é comum às escolas, pretendemos discutir, analisar e re-pensar as práticas dialeticamente, justamente por ser este um lugar de conflitos e interesses sob a regulação hegemônica.

A Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) "Professor Thelmo Torres" tem como diretora atualmente a sra. Geyza R. Oliveira Novais Vidon. Localizada na zona urbana de Vila Velha/ES, à Rua Barbara Heliodora s/n., no bairro Conjunto Militar.

Sob dependência administrativa da prefeitura, devidamente regulamentada, atende ao Ensino Regular, sendo anos iniciais, meio período e anos finais, meio período além de EJA- Educação de Jovens e Adultos anos iniciais e finais na modalidade presencial.

Segundo dados do Censo/2016[10] a escola dispõe de boa infraestrutura, sendo seu espaço físico composto por:

- 10 salas de aulas
- 80 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Despensa
- Pátio coberto

Em relação à infraestrutura, possui:

[10] Disponíveis no site http://www.escol.as/172102-umef-prof-thelmo-torres

- Alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Quanto aos equipamentos disponíveis para o trabalho pedagógico:

- Computadores administrativos
- Computadores para alunos
- TV
- DVD
- Antena parabólica
- Copiadora
- Retroprojetor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Fax
- Câmera fotográfica/filmadora

Através do Programa Mais Educação[11] a escola disponibiliza atividades complementares no contra turno para seus alunos, relacionadas a apoio escolar, cultura e arte. A escola não está

[11]O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

organizada por ciclos e apesar de ser acessível aos portadores de deficiência, suas dependências não preenchem as exigências de acessibilidade.

Apesar de contar com boa infraestrutura, a escola ocupa um lote pequeno e os espaços comuns, destinados a todos os alunos também são bem reduzidos. Com a obrigatoriedade de aplicar o Programa Mais Educação, a escola divide seus espaços, incluindo as salas de aulas com alunos de outros turnos, tendo a turma regular de ceder a sua sala de aula para aqueles que participam das atividades extras propostas pelo Programa.

Localizada em um bairro considerado de "classe média", a UMEF atende a uma população predominantemente de baixa renda localizada nas redondezas da escola, recebendo crianças, adolescentes e adultos que moram próximos ao valão, advindos da colônia de pescadores e filhos de empregadas domésticas que trabalham nos apartamentos e casas perto da praia, uma das muitas contradições socioculturais que podemos presenciar.

Encontramos uma escola bem organizada e cuidada. As dificuldades em adaptar-se as demandas institucionais são encaminhadas com alternativas que tornam possível superar os desafios impostos. Na escola há duas turmas regulares de 4º ano do Ensino Fundamental, funcionando pela manhã. Fomos recebidos pela diretora que nos encaminhou a professora com a qual desenvolvemos a pesquisa.

A princípio nossa pesquisa não envolveria diretamente os alunos, mas o docente, visando compartilhar e atuar na sua formação a partir da análise dos dados produzidos, porém baseados na proposta metodológica da pesquisa intervenção com ações colaborativas, foi necessário conhecer mais de perto a realidade da professora.

O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do "Índice de Efeito Escola – IEE", indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada.

Em Vila Velha, o Programa Mais Educação começou em agosto de 2009, e, atualmente, atende aos alunos da rede de ensino em tempo integral e funciona em parceria com as comunidades. Os alunos retornam no horário contrário à aula regular para a escola ou espaços na comunidade e frequentam atividades educacionais, esportivas, de artes marciais e culturais. O programa é federal e funciona em parceria com o município. As atividades são desenvolvidas por monitores (estudantes universitários) e por professores da rede. Informações disponíveis no site http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-programa-mais-educacao.

A turma possuía cerca de 25 alunos e os alunos com idade entre 10 e 13 anos. Dentre eles alguns que não dominam a leitura e a compreensão do que leem. Durante os momentos em que atuamos como pesquisadores percebemos o grupo pouco participativo, bem "docilizados"[12], alguns apáticos predominando uma atitude de espera passiva pelo conhecimento. O material pedagógico consiste principalmente em livro didático.

A professora que nos acolheu com muita generosidade e disponibilidade de partilhar conosco sua longa experiência de mais de vinte anos atuando nos anos iniciais da Educação Básica, atuava há muitos anos no 4º ano e possui bastante autonomia para decidir sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo. Observamos também que não há uma troca de saberes e práticas entre as professoras que atuam no mesmo ano. Aparentemente o tempo de dedicação à docência outorgou a essas profissionais do ensino uma independência, o que infelizmente diminui as chances de um trabalho mais dialogado, reflexivo entre os pares num mesmo espaço escolar. Os espaços formais de formação e discussão pedagógicas são oferecidos pela rede municipal em encontros esporádicos.

O Colégio Marista Nossa Senhora da Penha localizado Avenida Champagnat, 925 no Centro de Vila Velha/ES, possui redes virtuais, incluindo o site: www.marista.edu.br/nspenha. Atualmente tem como diretor o professor Alair Bento dos Santos. Inaugurado em 04 de março de 1954, o colégio faz parte da rede privada de ensino e pertence ao Instituto Marista, uma instituição confessional católica de tradição mariana.

Com pouco mais de 2000 alunos, oferece a Educação Básica, desde o maternal até o Ensino Médio, atendendo predominantemente a classe socioeconômica mais favorecida. Possui seis turmas de 4º ano de Ensino Fundamental. A estrutura física dispõe de laboratórios, biblioteca, salas multiuso e temáticas, além de quadras e campo e espaços diversificados para aulas, esporte e lazer.

O material para ensino de história utilizado pelos professores consiste em livro didático específico, além de textos complementares produzidos pela professora responsável pelo

[12] Uma referência a Michel Foucault, conceito amplamente difundido, que pode ser encontrado também no site de filosofia Razão Inadequada no endereço: https://razaoinadequada.com/2014/01/13/foucault-corpos-doceis/.

planejamento da disciplina, já que as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dividem no planejamento de cada um dos componentes curriculares do núcleo comum.

Quanto ao apoio para o trabalho pedagógico, a escola possui uma equipe de coordenação e orientação educacional, além de coordenadores de área que possuem a função de organizar e orientar as atividades em função da Matriz Curricular própria. O colégio oportuniza encontros semanais com os coordenadores pedagógicos e de formação para discutir assuntos que consideram relevantes, seja por área de conhecimento, por disciplina ou por ano, permitindo que os pares se encontrem para partilha e diálogo e garantindo o cumprimento das suas diretrizes.

Mesmo que as condições socioeconômicas dos dois espaços sejam bem diferentes, nos interessou a relação que essas escolas estabelecem com o ensino de história e a possibilidade dos sujeitos que atuam nas funções pedagógicas dialogarem sobre as práticas de sala de aula.

5.4 PROFESSORES EM DIÁLOGO

Pretendíamos realizar a pesquisa contando com ações colaborativas de dois grupos distintos, formados por professores generalistas, que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental, pedagogos e professores de História que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, num total de 04 participantes de cada escola.

A escolha desses participantes de segmentos se justificaria pela necessidade de termos a visão do especialista, que em tese domina os conhecimentos historicamente construídos previstos no currículo, contribuindo teoricamente sobre os conceitos apresentados na construção do material educativo; da importância da presença dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental ano em que o currículo previsto pelos documentos oficiais prevê o ensino da história do estado local e ainda pela presença de pedagogos, que orientam a metodologia para o ensino da disciplina.

Nossa proposta era reunir os grupos de professores colaboradores para dialogarem e discutirem dialeticamente sobre os distanciamentos e aproximações que atravessam suas práxis, porém a carga horária que os professores possuíam, trabalhando em mais uma escola e em mais de um turno dificultou bastante os encontros presenciais envolvendo todos.

A saída encontrada foi promover ações em cada um dos espaços: público e privado em momentos diferentes, tanto para os professores generalistas, quanto especialistas. O diálogo aconteceu envolvendo a pesquisadora e a professora da escola pública que foi indicada para o trabalho de pesquisa. Não houve participação do pedagogo ou de outros pares da escola pública.

A partir dessa realidade, o diálogo aconteceu a partir da observação da prática da professora, da análise de seu relato sobre a docência no 4º ano, dos materiais xerocopiados que produziu, como as provas do bimestre, e dos registros que propôs para o ensino de história, presentes nos cadernos e nas paredes da sala de aula transformadas em murais. Nossos encontros procuraram discutir de forma crítica se os materiais, as metodologias e as intervenções que ela propunha para o grupo, cooperavam para a construção identitária dos seus alunos. As percepções a partir desses diálogos eram geradoras de outros novos diálogos, com a mesma professora, com outros professores e especialistas.

Na escola privada fizemos encontros envolvendo professoras docentes do ano, uma coordenadora pedagógica e professores especialistas. Durante os encontros objetivamos descobrir e refletir sobre o ensino de história e sobre o material que estava sendo construído para subsidiar o trabalho com identidade capixaba.

Acreditamos que o referencial teórico escolhido para a nossa pesquisa, assim como as histórias que escolhemos destacar no produto educativo nos desafiaram dialogicamente a olhar para a escola e a forma de ensinar história para os anos iniciais forçando-nos a perceber o quanto nossas práticas ainda são pouco criativas e críticas.

A proposta de dialogismo entre os espaços revela o quanto o professor especialista ainda carece de formação no sentido de aprofundamento dos temas que vai trabalhar e de que forma poderá instrumentalizar seu aluno para transpor esse conhecimento para a ano seguinte, para outras discussões e para a vida.

> Para a prática de ensino de História no nível fundamental, consideramos importante a análise crítica das perspectivas teóricas, metodológicas, das práticas de ensino e pesquisa desenvolvidas no âmbito a formação inicial e continuada dos professores. É necessário evitarmos o reducionismo, as querelas entre tradicional/conservador x novo/inovador, o que pressupõe um diálogo crítico com diferentes abordagens,

> particularmente com aquelas que, a meu ver, tradicionalmente aparecem (de maneiras diferentes) arraigadas na produção didática: o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo. (SELVA, 2012, p. 48).

Muitas contribuições provocadas pela pesquisa advieram dos diálogos entre os profissionais e cremos que os ecos das perguntas, das críticas e das conclusões que fizemos juntos podem ser percebidos no material pedagógico construído colaborativamente. Observamos que o grupo que contribuiu para essa pesquisa, possui idades diferentes, tempo de atuação no magistério, referencial político e ideológico, experiência em sala de aula, formação inicial, além da formação para a docência em distintos, por isso suas percepções e concepções socioculturais e históricas bem diversas.

Esse conjunto de representações atravessa a práxis dos professores e indica de que forma o ensino da história vem contribuindo para a construção da identidade capixaba, por isso a dialética presente nos diálogos que se estabeleceram durante a pesquisa reafirma a necessidade de fundamentação e postura de pesquisa do professor.

5.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A seguir, descrevemos a técnica de produção de dados, bem como o procedimento para análise dos mesmos:

Parte 1: Diagnóstico do Ensino – A tese e a realidade da prática social/problematização

A pesquisa foi feita com método de coleta de dados, envolvendo dois grupos distintos, sendo uma escola pública e outra escola privada. No primeiro contamos com a participação de uma professora bastante experiente, com formação generalista, com larga experiência no 4º ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo contou com a participação de onze participantes, divididos entre professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, atuação na rede pública e privada e formação generalista e especialista.

Após a sensibilização para a formação desse grupo de participantes, aplicamos uma entrevista (em anexo) que objetivava sistematizar as discussões, análises e questionamentos sobre a prática, surgidos a partir da conversa inicial.

A entrevista aos professores nos auxiliou a perceber como os professores percebem o foco do ensino para a formação identitária capixaba, de que forma o material proposto e as aulas, incluindo a metodologia escolhida para a abordagem, permitem ao aluno sentir-se pertencente à história capixaba. Também procura identificar quais: são os elementos presentes na narrativa histórica local que são folclorizados? Qual a participação do Espírito Santo nos movimentos de guerrilhas, revoltas e lutas que aconteceram no país? Quais revoltas não são contadas? O que simbolizam os feriados cívicos para o estado?

Também avaliamos o material adotado por cada rede de ensino para a disciplina de História nesse ano, com o objetivo de observar e analisar criticamente, à luz dos teóricos que embasam a pesquisa, verificando quais os conceitos propostos para o ensino da identidade capixaba e de que forma estão contidos nesse material.

Acreditamos ser importante uma aproximação do professor para estabelecermos uma relação de confiança e reciprocidade favoráveis à pesquisa. Por isso antes de aplicarmos os roteiros de entrevistas em anexo, procuramos assistir as aulas para conhecer as necessidades e potencialidades do ensino de história. Observamos os murais e os temas desenvolvidos, bem como os planejamentos dos professores e a metodologia mais utilizada para as aulas. Analisamos os livros didáticos que serviam de suporte para o trabalho, assim como as avaliações, registros nos cadernos e outras atividades propostas.

A princípio, nosso objetivo era detectar os problemas que agravavam a dificuldade de transposição do conteúdo de história do ensino Fundamental I para o Fundamental II. Por que os alunos não conseguem vincular a história do Espírito Santo à sua própria história e à do Brasil ou à História Geral quando passam do 5ºano para os anos finais do Ensino Fundamental? Quais as expectativas e diagnóstico dos professores que recebem esses alunos? Quais as deficiências? O que deveriam vir sabendo e não estão? Quais as potencialidades? Por que a História do ES não faz parte do currículo? Se faz por que não é dado? Se for dado, como é dado? Como ocorre esse ensino? Como é planejamento? Quais os temas são trabalhados? Quais os temas? Qual o diagnóstico disto na realidade dos anos iniciais?

O objetivo da análise desse conjunto de instrumentos foi identificar problemas oriundos do ensino de História da Cultura, assim como as dificuldades relativas ao saber de conteúdo

presentes nas práticas dos professores dos anos iniciais, que não tiveram formação acadêmica para aprenderem o conteúdo de história.

Ao analisarmos o trabalho feito na UMEF, encontramos um isolamento entre professor e coordenador pedagógico. Não há um referencial de conteúdos entregue aos professores no início do ano letivo, que balize suas práticas, apesar de haver o documento oficial curricular. A professora repetia os conteúdos que acreditava serem necessários para aquele ano, sem apoiar-se na intervenção ou mediação do pedagogo, acreditando que estes são importantes naquele ano que leciona.

Observamos que a professora da UMEF trabalhava com dois livros didáticos, um deles entregue pela escola, destinado ao trabalho com o conteúdo do ano letivo: Brasil, e outro que considerava importante por conter a história do Espírito Santo, que havia sido suprimido do ano. A partir da opinião expressa pela professora, concluímos que para ela era preciso complementar o trabalho de história promovendo conhecimento do conteúdo sobre o estado, por isso por conta própria, acrescentava outro livro e material sobre Vila Velha, como é possível perceber nas avaliações em anexo, juntamente com o conteúdo "oficial". Portanto nas aulas de história, a professora trabalha o conteúdo oficial, que é Brasil, o conteúdo que acredita ser importante, que é Espírito Santo e ainda precisa trabalhar com o livro de Geografia.

> A escola recebe muitos alunos da colônia [de pescadores]. Eles vêm com uma grande dificuldade de aprendizagem. Levam de 4 a 5 anos para serem alfabetizados. Atribuo a dificuldade com a escola à convivência com a família. São muitas famílias na mesma casa, as crianças dormem em casas separadas dos pais, com os avós. Tem pouca referência. Também tem o alcoolismo. Alguns pais foram alunos do colégio há mais tempo. (Professora da UMEF).

Na UMEF podemos notar murais comemorativos, por exemplo sobre o folclore e nas aulas que presenciamos, a tentativa de dar um enfoque à cultura local, mesmo que com práticas bem tradicionais, como listagem de parlendas, contos, quadrinhas, brincadeiras e adivinhas, sem, contudo, a vivência lúdica do tema e a valorização pela professora da oralidade de seus alunos. Poderíamos supor a riqueza dessa experiência que poderia valorizar os sujeitos – alunos e evidenciar seus conhecimentos prévios ou senso-comum, que mediados pela professora transformar-se-iam posteriormente em novos conhecimentos a partir da ressignificação dessas práticas, ou seja, se o espaço para a apresentação das manifestações

folclóricas estivesse garantido a partir de um momento vivencial com os alunos, estes poderiam ensinar e aprender sobre o conteúdo folclore, compreendendo-o algumas de suas características socioculturais e históricas, podendo assim, ressignificar a forma de perceberem algumas de suas práticas, palavras, comportamentos.

Utilizamos o Software Iramuteq para análise dos dados. O Iramuteq[13] é um software livre distribuído sob os termos do GNU GPL (v2), que permite análise estatística de corpos de texto e tabelas indivíduos / personagens. Baseia-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem python (www.python.org). O Iramuteq reproduz o método de classificação descrito por Reinert (1983, 1991) (classificação hierárquica descendente em uma tabela que atravessa formas sólidas e segmentos de texto) e realiza a análise da semelhança nas formas sólidas de um corpus cortado em segmentos de texto. Utilizaremos a ferramenta Classificação Hierárquica Descendente com o algoritmo descrito por Reinert (1983) para nossas análises.

Após alimentarmos a base de dados do software com as 12 entrevistas realizadas envolvendo sujeitos da escola pública e privada, do ensino fundamental anos iniciais e finais, com formação generalista (pedagogo) e especialista (historiador), obtivemos dados relevantes para análise, que por serem transformados em linguagem visual através da matemática, permitem uma análise mais objetiva e relevante das informações.

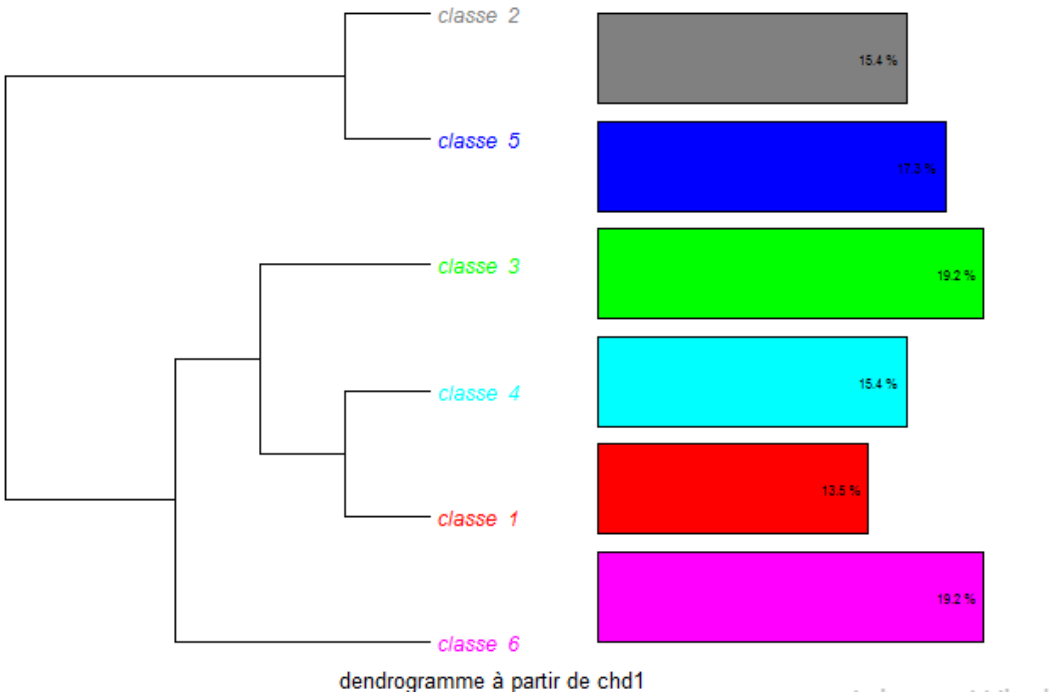
O corpus geral foi constituído por 12 textos, separados em 73 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 52, (71,23%) STs para análise. Emergiram 2498 ocorrências, (palavras, formas ou vocábulos), sendo 785 palavras distintas e 65 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 06 classes: Classe 1, com 7,52 STs (13,46%), Classe 2, com 8/52 STs (15,38%), Classe 3, com 10/52 STs (19,23%), Classe 4, com 8/52 STs (15,38%), Classe 5, com 9/52 STs (17,31%), Classe 6, com 10/52 STs (19,23%).

5.5.1 Dendrograma gerado representando a tese dos professores sobre o objeto (da tese/Prática Social à Problematização)

[13] Informações retiradas da página oficial do software, disponível no endereço: http://iramuteq.org/

A partir das entrevistas foi gerado o dendograma que representa a porcentagem de segmento de texto significativo em cada classe. O dendograma foi composto por seis classes, divididas em quatro ramificações (A e B). O subcorpus A “Escola” é composto pela Classe 6 (“Ensino”), que se refere à forma que o aluno percebe os fatos, os costumes e os objetos no ensino de História. O subcorpus B “Formação do aluno” é composto pela Classe 3 (“Identidade”), que se refere ao papel da escola na formação dos alunos enquanto sujeito sociocultural. O subcorpus C “Construção” contém os discursos correspondentes à Classe 4 (“Região”) e pela Classe 1 (“Coletivo”) e contempla a importância dada à construção da identidade coletiva a partir do reconhecimento dos elementos culturais da região. O subcorpus D “Cultura” contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Religiosidade”) e à Classe 5 (“Material e Imaterial”) relacionados aos elementos representativos da cultura local que podem ser identificados com maior destaque nas práticas relacionadas ao ensino de História em sala de aula. O Gráfico em barras e porcentagem de segmento de texto em cada classe. (Ver Figura 1)

Figura 1 - Dendrograma representando a tese dos professores sobre o objeto (da tese/Prática Social à Problematização)



Fonte: Software Iramuteq (2017)

Para uma melhor compreensão e visualização da classe, de maneira a justificar a escolha do nome dado à cada uma, organizou-se um esquema a partir de um recorte da lista de palavras mais relevantes organizadas em cada uma das classes 1, 2 e 3, geradas a partir do software. Nele consideramos a frequência com que a palavra aparece nos Segmentos de Texto (f), considerando que o CH2 (x2), deve ser maior que 3,80 para ser efeito de análise (Ver Figura 2)

Figura 2 - Recorte de palavras relevantes

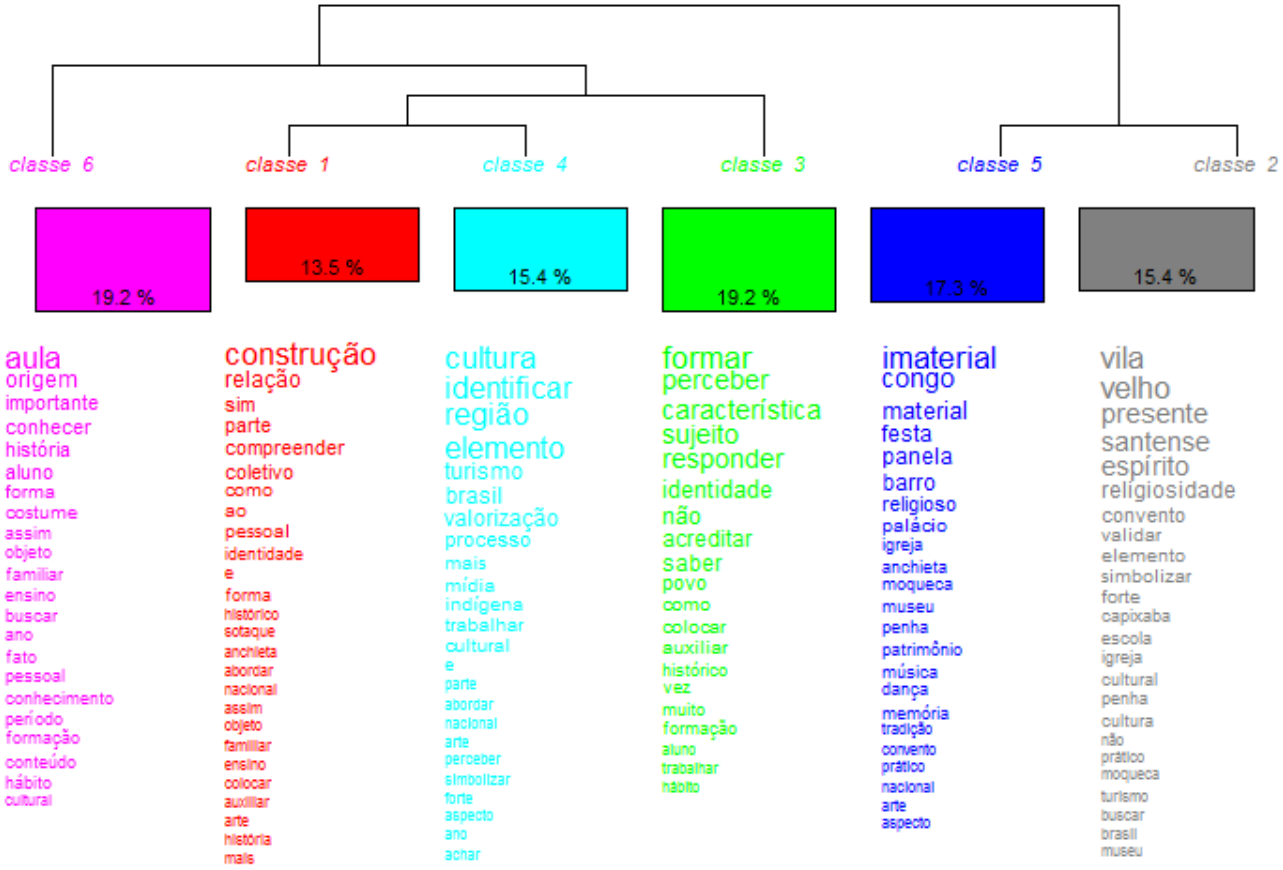
Corpus do Texto 52 ST - Aproveitamento 71,23%								
Classe 1 ST analisados 07			Classe 2 ST analisados 08			Classe 3 ST analisados 10		
Variáveis descritivas:			Variáveis descritivas:			Variáveis descritivas:		
sujeito 5 Ensino Fundamental 2 Formação: Especialista			sujeito 6 Ensino Fundamental 1 Formação: Generalista			sujeito - 4º ano Ensino Fundamental 1 Formação: Generalista		
palavra	f	x2	palavra	f	x2	palavra	f	x2
construção	5	28,42	vila velha	6	37,3	formar	4	18,2
relação	3	14,9	presente	5	30,43	perceber	13	13,37
compreender	2	7,74	espiritosantense	4	23,83	sujeito	3	13,37
coletivo	2	7,74	religiosidade	3	17,51	característica	3	13,37
pessoal	2	4,97	convento	4	10,84	identidade	6	9,83

Fonte: Software Iramuteq (2017)

Nessa análise podemos observar que o "sujeito 5" – professor do Ensino Fundamental II (anos finais), com formação específica para o ensino de História, foi mais relevante na formação da Classe 1, que versa sobre o processo de construção da identidade coletiva. No recorte feito no quadro acima (Figura 2) podemos observar a relevância das palavras "Vila Velha, presente, espírito-santense, religiosidade e convento" presentes no seu discurso que nomeia a Classe 2 como "Religiosidade". Podemos observar que por ser um professor generalista, as palavras estão associadas ao senso comum. Também é possível perceber como o discurso do professor do 4° ano do ensino fundamental, revela a preocupação com a formação da identidade do sujeito no ano em que o currículo escolar prevê o ensino da história do estado.

Na imagem abaixo apresentamos um dendograma acrescido de colunas. Nele podemos observar as palavras que mais se destacaram em cada uma das classes, numa perspectiva estética da maior para a menor, segundo o nível de importância para a formação da classe. (Ver Figura 3)

Figura 3 - Palavras de destaque, segundo o nível de importância para a formação da classe



Fonte: Software Iramuteq (2017)

Interessa-nos observar que todos os sujeitos participantes da entrevista contribuíram com palavras/formas relevantes para a construção da Classe 5 “Material e Imaterial”, podendo destacar a representação social do “congo” como principal elemento da cultura imaterial, mas também foi possível encontrar destacadas as formas “memória, dança, patrimônio, música, tradição e arte” como manifestações da imaterialidade da cultura.

A Classe 6 possui o maior percentual de palavras nos segmentos de textos em relação ao corpus referentes à importância da aula para a promover o conhecimento sócio histórico a partir do conhecimento que o próprio aluno possui, advindo das suas experiências pessoais e familiares e consequentemente a valorização dos costumes, hábitos e cultura. Reforça o fato de que os alunos precisam conhecer sua própria história para compreenderem e valorizarem a construção história, ou seja,

> Compreender as diferentes fontes sobre o passado como monumentos, obras literárias e de arte, texto documentos escritos, depoimentos, músicas que expressem pontos de vista e diferentes formas de ver e compreender a realidade vivida por homens e mulheres no passado. (SELVA 2003, p. 171).

O relato da professora do 4º ano da escola privada (sujeito 8) quando perguntada sobre "como sua prática pode contribuir com a construção da identidade capixaba" revelou certa compreensão sobre a necessidade de apropriação de conceitos e de metodologias, considerando claro, o fator socioeconômico dos alunos. Vejamos:

> "Trabalhamos questões raciais. Eles têm muito preconceito, sobre os imigrantes. [...] costumes de uma determinada etnia. Fazemos debates sobre o trabalho, quando estudamos Getúlio Vargas, impostos. Também fizemos aula em campo para Santa Tereza e para o centro histórico de Vitória.
> (Pesquisadora) - E para a Prainha?
> Para a Prainha não."

Destacou-se o fato da proximidade da localização entre a escola onde a professora leciona e o conjunto histórico da Prainha em Vila Velha, cerca de 1,5 Km[14], onde os alunos poderiam ir a pé para reconhecer a materialidade da história local e perceber a composição de elementos da cultura que definem a sua imaterialidade bem próximos do seu cotidiano. Da mesma forma a escola pública também poderia realizar a aula em campo, visto que a distância da escola até o local é cerca de 2,2 Km. Essa evidência colabora com a imagem apresentada no Plano Fatorial da análise AFC do Iramuteq que analisaremos posterirormente (na Figura 5), ou seja, aparentemente o professor possui convicções sobre a relevância da experimentação, da visita, da comparação, da observação, da análise dos fatos, dos documentos e dos personagens imbricados na construção da identidade histórica do capixaba, mas sua prática reforça os elementos já consolidados pela sociedade. Não há indícios de busca pelo novo, pela pesquisa, por compreender o significado de tais objetos e as implicações que os elegeram tão representativos.

Ao analisarmos as palavras que compõe as Classes 5 e 2 podemos concluir com o a religiosidade está intrinsicamente ligada às manifestações e concepções de cultura na prática do professor. Observa-se que "Vila Velha", lugar onde se deu o início da colonização aparece ligada a característica se símbolo espírito-santense de fé. Notamos a quantidade de formas

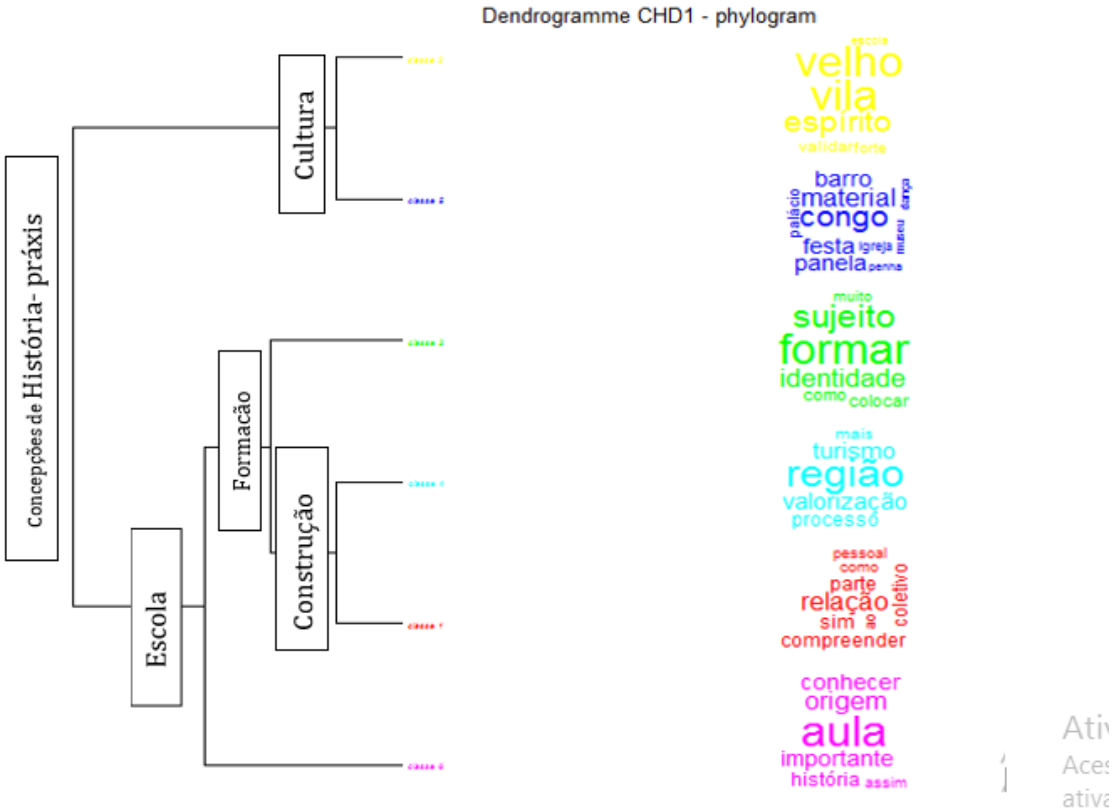
[14] Segundo o Google Maps

relacionadas ao tema, “religioso, Anchieta, igrejas, convento, capixaba, simbolizar, Penha, cultura”. Neste grupo de palavras percebemos como as concepções teórica e práticas dos professores entrevistados relacionam a identidade capixaba com o símbolo material que é o Convento da Penha, enquanto marco postal e histórico da cidade e do estado e enquanto símbolo imaterial da presença, de padres, de jesuítas e da religião catequisando os primeiros habitantes de Vila Velha após a chegada dos portugueses.

> O imaginário religioso, desta forma, tem povoado o mundo-da-vida e, portanto, a identidade e as mais variadas representações sociais de amplos espaços. (SAQUETTO, 2013, p. 31).

Na figura a seguir (Ver Figura 4), organizou-se um esquema para maior visualização dos nomes dados à cada um dos subcorpus. Desse modo é possível perceber as intersecções entre as classes e as aproximações com os conceitos que foram investigados na prática docente a partir das entrevistas aplicadas ao grupo.

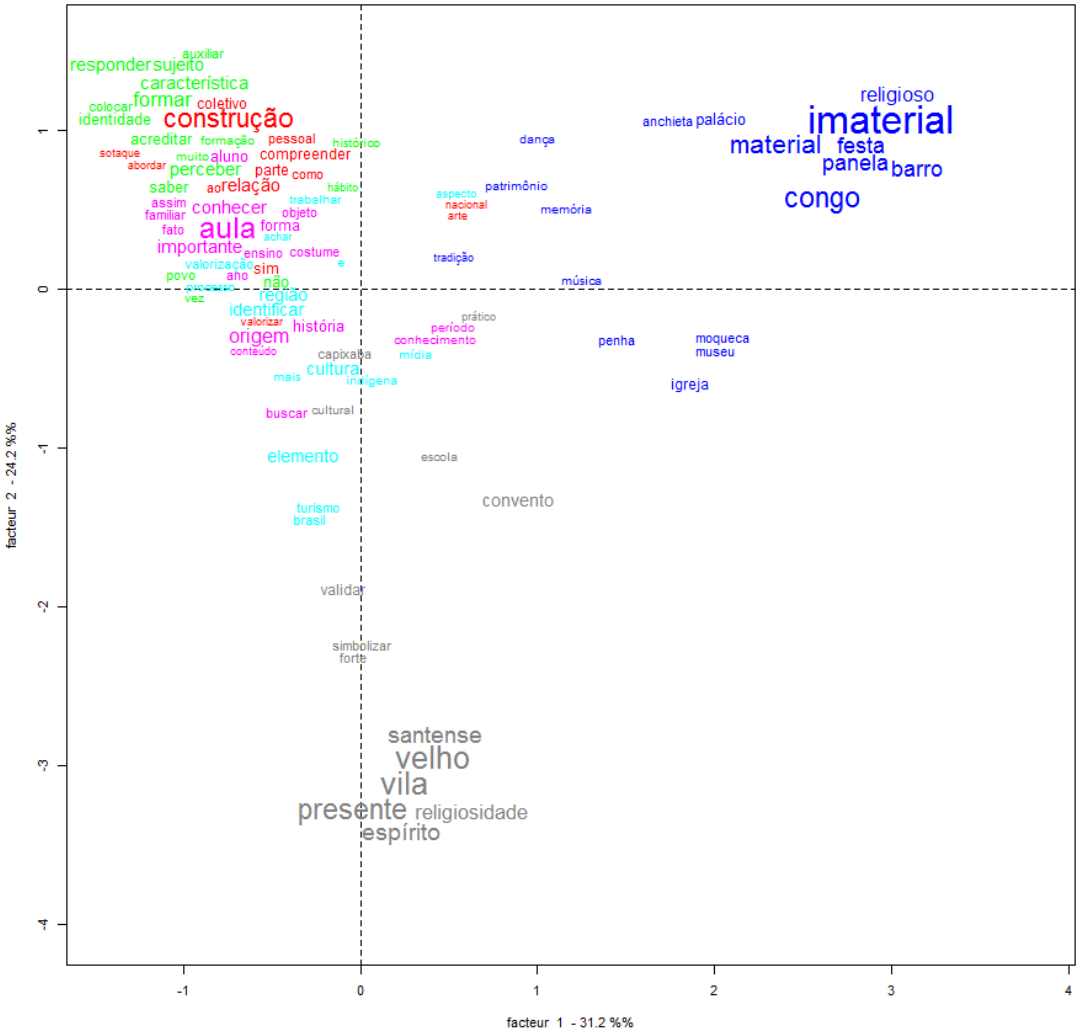
Figura 4 – Nomes dos subcorpus



Fonte: Software Iramuteq (2017)

Apresentamos como análise complementar a AFC feita pelo Iramuteq a partir do material textual das entrevistas, onde a palavras das seis Classes se apresentam num plano fatorial. Na figura aparecem claramente agrupados dois temas principais que compõe o ensino de história a partir da percepção e das convicções teóricas dos professores entrevistados. (Ver Figura 5)

Figura 5 – Palavras em plano fatorial



Fonte: Software Iramuteq (2017)

Observa-se que no quadrante esquerdo as palavras aglutinam-se mais e correspondem às subjetividades do conhecimento de história e suas implicações na formação do sujeito, do aluno. Percebe-se destaque para as palavras “aula” e “construção”, acompanhados de muitos verbos como “conhecer, formar, saber, formar, valorizar”, palavras de muitos sujeitos

diferentes em suas práticas, espaços e experiências, mas que indicam objetivos para o ensino da história.

> "Os alunos não sabem sobre si mesmos, data de nascimento, endereço, como vou falar de Brasil, se não tem essa noção"? Peço para desenharem o trajeto até escola, desenho do que veem. Quando trazem para a aula faço um apanhado antes de começar a matéria do ano, porque tem alunos que vieram de outro estado e município e não conhecem o trajeto e a escola, endereço. (Sujeito 7[15]).

No lado direito do plano fatorial as palavras aparecem mais isoladas e maiores, demonstrando mais força, dado à frequência com que apareceram nos discursos.. Essas palavras que formam a Classe 5 da subcorpo "Cultura" representam unanimidade na concepção sobre ensino de história pois estiveram presentes nas falas de todos os entrevistados. Representam "o quê trabalhar, que conteúdos" historicoculturais. Esse saber embora bem significativo aparece diluído na prática dos professores. Possui pouca consistência. Nesse sentido a escola somente reforça o que a mídia decide por ser representativo da cultura. Destacam com clareza o estereótipo dos elementos históricoculturais trabalhados em sala de aula, sendo inclusive aqueles destacados pela mídia local. Os trechos da conversa com as professoras demonstram isso:

> Começo o trabalho com o conteúdo solicitando aos alunos que desenhem os pontos turísticos de Vila Velha. Eles desenham a Praia da Costa e Itapoã, o Convento e a Garoto. O livro[16] traz outros pontos turísticos, como a Casa da Memória e o Farol, mas os alunos desconhecem. Esse ano foi feito passeio histórico no centro de Vitória pela prefeitura, mas só os que fazem parte do Projeto Mais Educação participam, poucos, são 04 na sala. Quando voltam, peço que relatem a aula. Eles encaram como passeio turístico.
> (Sujeito 7)

> O livro traz o congo, a casaca, a panela de barro, a moqueca e a torta capixaba como elementos da cultura espiritosantense. A Escadaria Maria Ortiz é vista em geografia para trabalhar o relevo. Para trabalhar com Muniz Freire (sobre governadores), fazemos fichas complementares."
> (Sujeito 8[17])

A ancoragem que percebemos a partir do "Congo" como elemento da cultura imaterial e da "Panela de Barro" como símbolo da cultura material revela que a representação social dos professores relativa aos temas da histórico-cultural está reduzida a poucos elementos,

---

[15] Professora da Escola Pública, 4º ano Ensino Fundamental, generalista

[16] **Projeto Ápis: história, 2º ao 5º ano** / Maria Elena Simielli, Anna Maria Charlier. – 1.ed. São Paulo: Ática, 2014.

[17] Professora da Escola Privada, 4º ano Ensino Fundamental, generalista

baseados no senso comum, reforçados pela hegemonia, ou seja, uma práxis que conhece a necessidade de o ensino de história colaborar para a construção da identidade do sujeito alijada da pesquisa, por isso reforça a falta de identificação do capixaba com a história do seu povo e consequentemente com sua própria história.

> Acredita-se que as representações sociais se mostram como elementos capazes de averiguar as características que compõem os processos formadores da identidade social. [...] permitindo se compreender maneiras utilizadas pelo grupo para transformar aquilo que lhe é externo e estranho em elementos formadores de sua hermenêutica de mundo, naquilo que é familiar para os partícipes do contexto. (SAQUETTO, 2013 p. 53,54).

Analisamos os livros adotados em ambos os espaços escolares, o material didático xerocopiado, preparado para subsidiar ou reforçar algum tema entendido como importante, os registros nos cadernos dos alunos e constatamos que os materiais propõe uma tentativa de aproximação entre a história do Espírito Santo, a história do Brasil e a identificação da própria história, porém não há uma correção dos fatos entre si, há apenas uma justaposição, sendo assim os alunos não conseguem perceber os atravessamentos que os compõem.

Partindo da aproximação da prática proposta nas duas escolas e da análise dos materiais propostos, constatamos que não há aprofundamento, pesquisa e mediação significativa para a partir do senso comum alcançar conhecimentos mais elaborados e críticos, capazes o bastante para promover no aluno uma identificação com a história estudada, com suas origens, com o lugar onde mora, os conflitos e conquistas dos sujeitos com quem convive e outros dos quais ouviu falar, para fins de uma construção coletiva desse sujeito histórico atuante.

Ao retornarmos à figura 5, constatamos o predomínio de palavras relacionadas a fatos (personagens, lugares e objetos), como “museu, congo, festa, panela, Anchieta, igreja, moqueca, Penha, convento, arte”, outras palavras relacionadas ao tempo, como “história, patrimônio, memória, período, histórico”, porém não encontramos nas falas dos professores nenhuma palavra ancorada no conceito de fonte histórica. No material Projeto Ápis, adotado pelas escolas que foi analisado, somente o adotado pela escola privada toca no tema fontes históricas. O desconhecimento dos fundamentos da história implica em um saber pouco aprofundado, portanto a tentativa de oferecer uma metodologia ancorada na filosofia pode ser uma alternativa para provocar a consciência da necessidade de pesquisar para ensinar história numa perspectiva crítica cooperando para a formação identitária do aluno capixaba.

Parte 2: Construção do Produto Educacional (Instrumentalização)

Como dar cor à história do Espírito Santo para que o estudante conheça e se reconheça enquanto cidadão histórico cultural? Por meio das novelas filosóficas, pretendemos tornar potente o sentimento e o ensino da identidade capixaba, apresentar temas sobre a participação das pessoas nas lutas, compreender porque ocorre essa perda de vinculação à própria história, pensando criticamente sobre o fato de que a identidade espírito-santense vai além da "panela de barro".

A partir dos resultados obtidos através das discussões, das entrevistas e das análises dos materiais, elencamos 04 temas mais significativos decorrentes da análise conjuntural. Sendo,

- A formação da capitania do Espírito Santo – Vasco Coutinho, representativo do início do povoamento do solo espírito-santense da chegada do colonizador;

- Maria Ortiz – Tentativas de Invasões no Espírito Santo, representando as lutas para a conquista das terras;

- Insurreição de Queimados - uma representação das manifestações envolvendo a escravidão no Brasil;

- Muniz Freire – representando a República e as novas conquistas em favor do progresso.

Por intermédio da metodologia de Lipman, dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, construímos uma sequência didática com as novelas filosóficas, objetivando apresentar perspectivas para a discussão sobre os problemas levantados nos encontros do grupo, apresentados na coleta de dados.

A proposta das novelas para o ensino de História não traz consigo a necessidade e o professor dominar toda a história do Espírito Santo, porém encerra um compromisso com o aprofundamento dos temas propostos, com uma postura de pesquisa, para desvelar em

conjunto com seus alunos aspectos ligados aos fatos e tempos históricos, investigando fontes diferentes das que costumam utilizar.

O produto apresenta os fatos históricos: a formação da capitania do Espírito Santo; Maria Ortiz; a Insurreição de Queimados e o governo de Muniz Freire através de uma narrativa simples, sem a pretensão de apresentar uma verdade absoluta dos fatos, mas comprometida com o ensino através da postura dialógica do professor.

A proposição de realizar um texto em novelas foi por conta da possibilidade de reparti-la em capítulos, oferecendo ao professor a possibilidade de trabalhar em paralelo com o material didático oficializado pela escola, sem comprometer a utilização dos livros. A curiosidade e a criticidade são estimuladas a partir da leitura dos textos pelo professor para os alunos, que sentado em círculo discutem sobre as perguntas que a personagem também tenta responder.

Além da história central, que se mistura à história da pesquisadora, o texto vai sendo costurado com sessões e boxes que suscitam a intervenção e o aprofundamento do professor, indicando possíveis lugares para aulas em campo e espaços para pesquisa, consequentemente, estimulando a apropriação de conceitos chave para o ensino de história do Espírito Santo. Esses lugares proficientes para visitação e investigação foram indicados a partir da colaboração dos professores especialistas, embasados na fundamentação teórica que podem produzir nos professores dos anos iniciais, também nos conhecimentos desses professores generalistas, que na sua prática ouviram falar, experenciaram ou gostariam de conhecer.

Parte 3: Aplicação/Validação (Catarse)

Após a construção coletiva e colaborativa das novelas filosóficas, convidamos os professores para realizarem uma leitura crítica do produto, objetivando potencializar ao máximo sua aplicação em salas de aula, tanto no Ensino Fundamental anos iniciais na rede pública quanto na privada.

Nossa intenção inicial era aplicar observar a aplicação do produto educativo pelos professores em suas respectivas escolas, porém nossa pesquisa situa-se na área de formação do professor e decidimos aprimorar o produto a partir da ação do pesquisador junto aos participantes da

pesquisa, pois dessa forma, validaríamos as contribuições dos dois segmentos pesquisados no ensino fundamental, anos iniciais e finais.

Incluímos nesse processo de validação do produto a participação de outros professores que atuam nas redes pública e privada conjuntamente, e a colaboração de outras duas pedagogas da rede privada. Essa ação potencializou ainda mais o texto por conter inferências interessantes e reflexivas sobre a forma e o fundo: composição, organização das ideias, estética, referencial, conceitos, bibliografia, além de nos oportunizar análises sobre quais representações coletivas presentes em suas práticas.

Nos apropriamos das colaborações pois,

> [...] no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que alia tanto a realidade como o senso comum. (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Portanto toda a contribuição feita pelos professores participantes foi relevante para a construção do produto educativo. Registramos a seguir algumas que consideramos muito importantes, no decorrer da escrita do produto e que de alguma forma modificaram sua concepção inicial.

Contribuição do sujeito 8 (professora da UMEF no 4º ano do Ensino Fundamental, formação generalista)

Entregamos a primeira versão do material para a professora, que após a leitura crítica fez as seguintes observações:

> A partir do trabalho com o material "ao estudar a história do seu município/estado, saberá que é importante conhecer personagens e fatos, localizá-los no tempo e identificar onde os fatos aconteceram.
>
> As novelas filosóficas são histórias cujas personagens, em geral, crianças aparecem envolvidas em situações que as capacitam a exercitar suas habilidades cognitivas morais e sociais.
>
> São textos mais agradáveis às crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento do pensar.

> As práticas de oralidade e de escrita, são fundamentais para desenvolver a comunicação dos alunos. Saber expressar-se oralmente, respeitando as opiniões dos colegas, tornando-se assim um cidadão capaz de interagir enquanto ser pensante em nossa sociedade. (Informação oral, grifo nosso).

Percebemos nas falas da professora conceitos e preocupações que surgiram a partir da análise do material e das provocações que a pesquisa lhe fez. Percebeu-se nas expressões grifadas, "tempo, sujeito, fato, oralidade, interação, pensamento" representações evocadas pelo confronto com a necessidade de uma postura de criticidade, criatividade, diálogo e pesquisa para o ensino de história nos anos iniciais.

Outro apontamento feito pela professora foi relativo a importância de conter no material uma parte que subsidiaria o trabalho dos professores que não participaram da pesquisa e do processo de construção do produto, mas que terão acesso ao material educativo: "Necessidade de preparação do educador e conhecimento para aplicar a metodologia de ensino."

Outra colaboração surgiu da leitura crítica de uma pedagoga, com grande experiência na atuação no Ensino Fundamental.

> Achei a leitura muito agradável! A forma como os conteúdos estão sendo abordados tornam-se prazeroso. A metodologia mais adequada para o livro será orientada ao professor, [que não participou da pesquisa], já que ele não é autoexplicativo, correto? As perguntas são provocativas para novas pesquisas e outras reflexões. Achei interessantes as perguntas de cunho político e de reflexão sobre direitos humanos e cidadão. (Informação oral).

Dessa forma, incluímos na introdução do material o capítulo "Comunidade de Investigação: de que jeito?" Que procura explicar o sentido da roda de discussão, do texto, do professor e do aluno na metodologia a partir dos pressupostos de Mathew Lipmam e orienta a aplicação das novelas, mesmo para o professor que desconheceu o processo, mas que se interesse por ferramentas que potencializem o ensino de história.

A validação dos sujeitos que atuam na escola pública e no Ensino Médio permitiu considerações de cunho conceitual. Seguem as principais considerações:

Após a leitura do capítulo sobre a chegada de Vasco Coutinho o professor 1, experiente da docência do Ensino Fundamental e Médio nas redes privada e particular fez a seguinte contribuição:

> Os índios não foram hostis, logo no primeiro encontro com os portugueses. Há uma teoria que afirma que na época do escambo não houve conflito, isso pode ser encontrado no livro 'Do escambo a escravidão'. O índio só reage a partir do início da colonização. Não há relatos de que foram recebidos a flechadas.
>
> Quando os europeus tomaram a região 'capixaba', que era a roça de milho dos índios, nesse período eles reagiram. Vasco Coutinho deixou a capitania por sete anos. Os índios reagiram pela violência de quem o substituiu. (Informação oral).

O texto inicial estava escrito assim:

> Eles vieram de Portugal, um outro país bem longe, ela explicou, e chegaram em um navio chamado Glória num dia de domingo de Pentecostes, que é uma data especial para os cristãos, por isso Vasco deu o nome de Espírito Santo ao lugar. Mas os portugueses não foram recebidos com festa não, os índios que eram donos da terra há muito tempo, receberam eles com muitas flechadas!

Porém, como o professor 1 mencionou que há correntes de pensamentos diferentes, consultando outras fontes bibliográficas, nos propomos a incentivar a pesquisa e resolver a questão da sua intervenção incluindo na sessão **"Dedinho de prosa..."**[18] a seguinte explicação:

> Algumas correntes da História afirmam que os índios não foram hostis no primeiro encontro com os portugueses, ou seja, não houve conflito na época em que os portugueses chegaram e praticaram escambo com os índios, o índio reagiria apenas a partir do início da colonização, quando os europeus tomaram suas roças para consolidarem sua posse. O livro Do Escambo à Escravidão de Alexander Marchant pode ajudá-lo a pesquisar sobre esse assunto e descobrir juntamente com os alunos quando e como foi a reação dos indígenas. (Informação oral).

Segundo o professor 1: "Também é uma oportunidade de discutir regime de governo com os alunos, sobre hereditariedade. "

A partir da intervenção do professor, adicionamos na sessão "**Pra gente pensar...**"[19]

> 9. Você acha que o rei de Portugal poderia mesmo dar as terras do Brasil para Vasco Coutinho? Por quê?
>
> 10. As capitanias doadas pelo rei de Portugal eram passadas de pai para filho. No Brasil os governos dos lugares também são passados de pai para filho?

[18] Essa sessão no material tem o objetivo de apresentar questões conceituais que valem a pena serem investigadas pelo professor para aprofundamento da sua prática.

[19] Essa sessão apresenta sugestões de intervenções que podem auxiliar o professor a elaborar questionamentos que estimulem criticamente o pensar.

Na sessão **“Dedinho de prosa...”** acrescentamos a seguinte provocação:

> Aproveite para conversar com seus alunos sobre o regime de governo em que o monarca, imperador ou rei transmitem o poder de forma hereditária. Também vale a pena discutir sobre os cargos políticos no Brasil, em que a carreira e os benefícios também são passados de pai para filho.

Outra intervenção colaborativa no produto foi a do professor 2, com experiência na docência nos anos finais e Ensino Médio em ambos as redes de ensino:

> O texto se baseia na teoria de ‘conquista’ da terra capixaba. Os ataques indígenas foram frequentes e a parte alta de Vitória foi doada como sesmaria. O processo de conquista é feito à força.
>
> É importante pensar no imaginário europeu e em como os índios entendiam a relação com a terra. Isso está no contexto da Reforma, da Contrarreforma e das Cruzadas. Os índios entendiam a terra como lugar sagrado, para os portugueses a concepção era diferente. Na cabeça dos portugueses eles não estavam lidando com ‘gente civilizada’. Eles tentaram uma ‘aculturação’. Por que a escravidão dos índios não deu certo? Por que usaram preguiça, bebedeira, fuga, resistência violenta, revoltas. (Informação oral).

Essa intervenção provocou mudanças no texto inicial, acrescentando informações grifada nos trechos abaixo:

> Os índios não estavam acostumados a cultivarem a terra do jeito que os portugueses precisavam para ficarem ricos. Foi então que começou uma grande e demorada luta para expulsar os índios das suas terras e substituir as pequenas roças de milho e mandioca por lavouras de cana-de-açúcar, que era muito valiosa na Europa naqueles tempos.
>
> A professora apresentou um mapa que mostrava quais as tribos moravam aqui naqueles tempos. Puxa, como eles eram numerosos!!! Ela disse que os europeus fizeram muitas tentativas de conquistar a terra, dividindo a capitania em lotes pequenos e escravizando os índios para o trabalho na plantação. Mas Dona Rose também falou que a escravidão dos índios não deu certo, eles fugiam, brigavam, dormiam, bebiam... tudo para não fazerem aquele trabalho da forma como os portugueses queriam. (Informação oral, grifo nosso).

Na sessão **“Dedinho de prosa...”** acrescentamos a sugestão de pesquisa para o professor:

> Os índios entendiam a terra como um lugar sagrado, místico. Para os portugueses a concepção era diferente. Estabeleciam com a terra uma relação de exploração de bens e riquezas. Portanto, os europeus entendiam que os índios que habitavam nosso país no séc XVI não eram “civilizados”, isto é, não possuiam escrita, cultura e não se organizavam em Estado, portanto podiam ser extintos e escravizados. A doação

> de sesmarias, algumas alianças com grupos indígenas foram estratégias para conquistar a terra.
>
> A "preguiça, a bebedeira, a fuga, a violência e as revoltas" foram formas de resistência indígena contra a escravidão.
>
> Vale a pena pensar sobre o processo de "conquista" da terra brasileira.

Ainda o professor 2 após análise do capítulo sobre a Insurreição de Queimado fez as seguintes intervenções:

> É importante trabalhar com o conceito de 'violência simbólica'. A ressignificação da escravidão foi decisiva no processo de independência política do país. A Insurreição de Queimado não foi uma luta contra a escravidão no Brasil, do ponto de vista conceitual. Apesar de simbolizar a luta contra a escravidão, foi um movimento isolado, motivado pelo descumprimento de um acordo. (Informação oral).

Acrescentamos na sessão **"Dedinho de prosa..."** as provocações seguintes:

> "Como resistir?" Para não terem prejuízos com a lavoura, mineração e lucro envolvendo trabalho escravo, os europeus ressignificaram a escravidão no Brasil, através de uma estratégia bem eficaz: tiravam os negros da sua terra natal no continente africano, misturavam eles com outros povos negros e chegando aqui batizavam os escravos com outros nomes. Esse processo de violência simbólica enfraquecia o sujeito, que não se reconhecia naquele nome, naquela terra, naquele trabalho.
>
> O NUMEM – UNIRIO criou um espaço para promover o diálogo entre professores do ensino básico e do ensino superior, para divulgar experiências de pesquisa e ensino. No site Detetives do Passado você encontrará casos sobre escravidão e poderá adaptar para discussão em sala de aula.

Nova intervenção colaborativa no produto, a dos professores (sujeitos 11 e 12 da pesquisa), com experiência na docência nos anos finais e Ensino Médio na escola privada e pública ocorreu quando apresentamos as temáticas, que a princípio incluíam a sugestão de construção de um capítulo sobre estado no período da Republica, com nomes de ex governadores e suas ações mais significativas. Porém segundo os colaboradores da pesquisa, havia maior facilidade de encontrar fontes documentais ligadas a Afonso Cláudio, Florentino Avidos, Muniz Freire. Optamos por Muniz Freire e construímos o último capítulo do produto.

Parte 4: Retorno do Grupo Focal (Síntese/Prática Social) – (*Oficina) Formação das professoras sobre a utilização de novelas históricas para operacionalizar o ensino de história/humanidades da cultura

A partir da aplicação e das análises feitas pelos professores participantes do grupo focal, realizamos a validação do produto, ajustando, reescrevendo, alterando e revisando-o para que atenda às sinalizações e conclusões apresentadas pelos professores, como resultantes do momento que estiveram usando a metodologia em sala de aula.

Seguindo os passos de Saviani (2005), retornamos à prática social promovendo momento de formação com esses professores e outros convidados em ambas as redes de ensino a fim de subsidiar as discussões e problematizações propostas na metodologia das novelas filosóficas. Contudo, concebemos que os momentos previstos por Saviani não são estanques, aparecem articulados todo o tempo no movimento de ir e vir da pesquisa, da construção, da validação e reformulação das hipóteses e da proposta.

Durante as conversas para validação do produto educativo, os professores e a pesquisadora foram atravessados pelas práticas que os aproximava e os distanciava em muitos momentos e dialeticamente eram transformados por esse diálogo.

Numa perspectiva histórico-crítica, a construção colaborativa, a validação, a formação e a prática ocorrem num movimento dialógico que envolve retorno e revisita aos campos teóricos, à prática e à formação.

5.6 ETAPAS DA PESQUISA

Quadro 1 - Etapas da pesquisa

Etapas	Cronograma de Execução																					
	1º SEM. 2016					2º SEM.016					3º SEM.2017							4º SEM.2017				
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Escolha do tema	X	X	X																			
Levantamento bibliográfico				X	X	X	X	X	X	X	**X**	X	X									

Definição dos objetivos e procedimentos metodológicos					X	X	X	X	X	X	**X**	X	X										
Apresentação da pesquisa no SEHUM						X																	
Produção de dados*																		X	X	X			
Análise de dados*																		X	X	X			
Construção do produto educativo*																		X	X	X			
Aplicação do produto aos estudantes*																		X	X	X			
Validação do produto*																		X	X	X			
Oficinas de formação*																			X	X			

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme mencionado em capítulos anteriores, a partir da teoria de Matthew Lipman baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, criamos colaborativamente novelas filosóficas contendo o conteúdo de História do 4º ano, que prevê conhecimentos construtores da identidade capixaba, utilizando a metodologia das comunidades de investigação.

Acreditamos que o material textual será potente para o ensino da história e mais especificamente, contribuirá para a construção dessa identidade histórico-cultural.

A partir da eleição de quatro temas eixo, apresentamos fatos da história espíritosantense, problematizando-os para que os professores sintam-se estimulados a pesquisarem sobre a história local e consequentemente estimulem a criticidade dos seus próprios alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa exposta propôs-se a contribuir com a formação de professores, baseada nos pressupostos da comunidade de investigação pensada por Matthew Lipman. Tais pressupostos, mediados pela Teoria Histórico-Cultural, apontam o diálogo como ferramenta para a identificação e possível solução de problemas, através do exercício do pensar reflexivo. A partir da criação de novelas filosóficas utilizando o conteúdo de história do 4º ano do ensino Fundamental I, pretendemos contribuir para instrumentalizar a prática docente.

O material textual construído colaborativamente entre os professores pretende ser apoio e instrumento para a conscientização e formação. Aplicado aos estudantes e validado pelos professores em suas salas de aula, a partir das observações e análises feitas em seus grupos e durante os encontros de formação possibilitará abertura para novas reflexões e novas práticas de ensino.

Quando observamos as intervenções feitas no produto educativo e sua aceitação como ferramenta de trabalho pelos professores participantes da pesquisa, nossa esperança de realizarmos uma intervenção positiva junto a práxis de outros tantos professores se renova.

Esperamos que o ensino do conteúdo de história do 4º ano do Ensino Fundamental seja potencializado a partir da metodologia proposta nas novelas filosóficas, que se propõe a dialogar de forma crítica com os alunos sobre fatos, tempo e fontes, para que possam reconhecer-se quando estudarem memória, tradição, patrimônio, cultura, trabalho, política, sociedade e todas os demais temas tratados pela História.

Pretendemos ainda que o diálogo iniciado a partir desse material tenha aberto e continue provocando a necessidade de uma postura crítica e reflexiva do professor, juntamente com a consciência de que a pesquisa fundamenta sua prática, proporcionando instrumentaliza-la para além deste material.

A partir da validação do material percebemos que o diálogo dos professores especialistas com os pedagogos que atuam nos anos iniciais assume grande importância na formação do generalista esperamos, portanto que da mesma forma o material modifique de algum modo a prática desses docentes que atuam nos anos finais, pois compreendemos que

> Na interação com o meio e com outras pessoas, também temos a oportunidade de mudar os sentidos que atribuímos às coisas. Isso é interessante se pensarmos nos modelos de formação de professores em colaboração, pois, na interação, os sentidos podem se modificar, novas construções e novos conhecimentos podem tomar lugar, bem como indivíduos com qualidade nova. (ABREU e MOURA, 2014, p. 406).

Concluímos através dos dados analisados que há uma deficiência no processo de construção identitária do povo capixaba relacionada ao ensino de história. Por ser uma disciplina fundante para esse processo construtivo, o ensino de história prescinde de um comprometimento do professor com metodologias que permitam ao aluno descortinar a história velada nos livros e validada pela hegemonia. Além disso, urge a necessidade de conscientização do professor que leciona história nas anos iniciais, no sentido que invista em estudo para embasamento teórico, pois observamos que a história ensinada nas escolas dificilmente faz progressos significativos em relação a transposição dos conhecimentos advindos do senso comum para um conhecimento sociohistórico significativo, que possibilite avançar naquilo que já se sabe rumo a níveis de compreensão, questionamentos e significados cada vez mais elaborados.

Portanto, a formação continuada do docente necessita provocar uma prática comprometida com a emancipação do aluno, e consequentemente, com sua conscientização de que enquanto sujeito histórico pode transformar o espaço em que vive. Acreditamos que quando o professor se apropriar da concepção dialógica do material educativo, poderá construir novos capítulos para outros fatos da história do Espírito Santo e assumir uma postura metodológica comprometida com a construção da identidade capixaba.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ABREU, Daniela Gonçalves; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1188.pdf>. Acesso em 17 jun. 2016.

BALDAN, Merilin. **A representação do ato de ensinar:** continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica: uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da CAPES. 2011. 237 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2011. Disponível em: <http// hdl. handle/11449/90243>. Acesso em 23 jun. 2016.

BENETTI, Bernadete. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo diálogos em formação continuada**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1175-1186 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139608>. Acesso em 17 jul. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, 29 de janeiro 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em 23 jun. 2016.

BROCANELLI, Claudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238146/mod_resource/content/1/Michel-de-Certeau-A-Escrita-Da-Historia-rev.pdf>. Acesso em 30 jun. 2018.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado**. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/151160534/CHESNEAUX-J-Devemos-fazer-tabula-rasa-do-passado-Sao-Paulo-atica-1994-pdf>. Acesso em 17 jul. 2016.

COUTINHO, José Maria. **Uma História da Educação no Espírito Santo**. 1. ed. Vitória: DEC, 1993.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A Teoria Das Representações Sociais em Moscovici e Sua Importância Para a Pesquisa em Educação Aprender**. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

EMILANI, Francesca; PALMONARI, Augusto. **Uma abordagem da historicidade das representações sociais**. Cadernos de Pesquisa, São paulo, v.40, n.140, mai./ago. 2010.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 17 jul. 2016.

FAGUNDES, Katherine Cortiana. **O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória**. 2013. 98 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90245>.Acesso em 17 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1989. 49 f.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **A Pesquisa De Abordagem Histórico-Cultural**: Um Espaço Educativo De Constituição De Sujeitos. Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19. Disponível em: < http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/381/362>. Acesso em 17 jul. 2016.

GUIMARÃES, Selva; FONSECA, Ernesta Zamboni (org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

HOBSBAWM, Eric; CARDIM, Celina. **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2008.

_____. **Sobre História**: ensaios. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Entrevista de Erik Hobsbawm "O Novo Século".** [S.I.] Quarta-feira, 26 out. 2011. Disponível em: <http://historiabruno.blogspot.com/2011/10/entrevista-de-erik-hobsbawm-o-novo.html> Acesso em: 30 jul. 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 1 ed. Minas Gerais. 2006. Disponível em:

<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf> Acesso em: 05 jul. 2017.

LIPMAN, Matthew. **Nathasha**: diálogos vygotskianos. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Educar para pensar**. Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil. [S.I.]. [s.n.t.]. Disponível em: < https://www.cepetin.com.br/artigos/educar-para-pensar/>. Acesso em 30 jul. 2018.

_____. **O pensar na educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 1990. Disponível em: >http://ebookbit.com> Acesso em: 30 jul. 2018.

LOPES, Robson Carlos. **Problemas, Limites E Possibilidades Da Presença Da Filosofia Na Educação Escolar**: As Contribuições De Matthew Lipman. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_LOPES_Robson_Carlos.pdf >. Acesso em: 17 jul. 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Edite Marques de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire**: Palavras e mundos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 186p.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, vol.23, n.4, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em 17 jul. 2016.

ROCHA, Levy. **Viajantes Estrangeiros no Espírito Santo**. Brasília: Ebrasa, 1971.

SAQUETTO, Diemerson. **As Artimanhas do Sagrado: Sujeitos Religiosos e a construção de Representações Sociais importantes à formação Identitária**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Do senso comum consciência filosófica**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Educação Contemporânea). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1556473/do-senso-comum-consciencia-filosofica---demerval-saviani?ordem=1>. Acesso em 30 jul. 2017.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n1, p. 36, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12463/.pdf >. Acesso em 17 jul. 2016.

SERRÃO, Maria Isabel Batista; MEINERT, Letícia; MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3 ed. p. 116–141. [S.I.]: Autêntica. 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro>. Acesso em 17 jul. 2017.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Freire E Lipman**: Possibilidades E Limites De Uma Aproximação. Revista Ética e Filosofia Política, Juiz de Fora, v. 1, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/04/12_1_juarez.pdf>. Acesso em 17 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf> Acesso em 17 jul. 2017.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Uma abordagem da historicidade das representações sociais**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 379-405, mai./ago. 2010.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. [S.I.]: eBooksBrasil. [s.n.t.]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 16 jul. 2016.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada para os professores

1. Como você percebe os traços identitários que definem o povo capixaba?

2. Você acredita ser possível definir as características do povo capixaba com características específicas, como por exemplo, o povo mineiro ou carioca? Por quê?

3. O capixaba tem sotaque? Ele se parece com algum que você conhece?

4. Você conhece a origem dos seus alunos? Acredita ser importante para o ensino de história? Por quê?

5. Você costuma valorizar a transmissão oral como valorização cultural em seus alunos? De que forma?

6. Que características identitárias do povo espírito-santense você costuma destacar ao trabalhar o currículo previsto para o 4º ano?

7. A partir da sua prática, cite alguns elementos da cultura capixaba que você trabalha com seus alunos.

8. Em sua opinião quais os elementos da cultura material do Espírito Santo, merecem destaque ao ensinar História do Espírito Santo?

9. O que podemos ressaltar como cultura imaterial na história do Espírito Santo?

10. Cite alguns elementos da cultura imaterial e do material do ES.

11. Você pode identificar pelo menos 05 elementos que traduzem a cultura espírito-santense?

12. Você julga fácil perceber esses elementos no dia-a-dia dos alunos?

13. Quais são os elementos da cultura que você percebe na mídia? E na escola? Porque você acha que há essa escolha?

14. Você costuma planejar e realizar visitas a lugares que contam a história espírito-santense? Em caso positivo, quais são os critérios que utiliza para selecionar esses lugares?

15. Sua prática valida os elementos culturais do ES? De que forma?

16. Escolha um elemento da cultura espírito-santense presente em Vila Velha

17. Você consegue explicar porque esse elemento simboliza essa cultura? Quando ele foi validado? Por quem?

18. Você pode identificar elementos da cultura de outras regiões/estados do Brasil? E do ES? Como explica esse fenômeno?

19. Você acredita que sua prática auxilia o aluno a se perceber enquanto sujeito histórico crítico da realidade capixaba? Explique.

20. Ao ensinar História do Espírito Santo, de que forma você relaciona o patrimônio e a tradição com relações de poder, auxiliando a compreensão da cultura e da cidadania enquanto constructos da sua própria história?