

NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA-FORMADORA DE ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO SABERES DOCENTES, MOBILIZANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, REVELANDO AS IMAGENS DE SI

Augusto Ridson de Araújo Miranda¹
Antonio Germano Magalhães Junior²

Este relato de pesquisa tem como objeto as narrativas das memórias da trajetória formativa de professores-formadores; nosso objetivo é compreender as relações entre memórias da trajetória formativa, a constituição e mobilização de saberes docentes e a mobilização de consciência histórica de uma professora-formadora, lotada na área de “História e Ensino” do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará, partindo das experiências significativas mobilizadas pelas memórias dessa professores, coletadas por meio de entrevistas narrativas.

A redação do texto está dividida em “Introdução”; “Epistemologia da prática docente ressignificando os estudos sobre trajetórias formativas docentes”, trecho em que discutiremos a categoria de formação docente e suas subcategorias articuladas às de saberes e práticas docentes, a partir dos princípios da Epistemologia da prática docente; “História de vida e História Social ressignificando os estudos sobre trajetórias formativas docentes”, trecho em que discutiremos as categorias de experiência, memória e narrativa de si, problematizadas pelos estudos sobre História de vida e História Social; “Procedimentos metodológicos”, em que discutiremos a metodologia de pesquisa via estudo de caso articulada com o método biográfico oral temático; “‘A especialista’ e ‘a calma’: trajetória de uma formadora de professores de História”, trecho em que desenvolveremos nossas análises, partindo de excertos da entrevista coletada em 2015; e as “Considerações Finais”, nas quais reiteramos a necessidade da investigação das histórias de vida de professores formadores.

As categorias de análise são: formação docente (percursos formativos), que será melhor desenvolvida neste artigo, dividida em 4 subcategorias: formação escolar,

¹ Doutorando em Educação (UECE). Licenciado em História (UFC). Professor da rede pública estadual cearense.

² Doutor em Educação (UFC). Licenciado em História (UECE) e Pedagogia (UFC). Professor do curso de História (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE)

formação universitária (inicial), formação universitária continuada (ou como chamaremos no texto, formação continuada) e formação contínua; saberes docentes; práticas docentes; memória; experiência; narrativas de si. Demonstraremos como estas categorias podem estar imbricadas, e se articuladas aos estudos da biografia histórica (história de vida) e da História Social, as análises das falas de professores podem revelar sobre os momentos significativos da formação dos formadores e como esses momentos significativos podem ser mobilizados, sob a forma de referenciais para a prática, para melhor ensinar aos futuros professores.

Epistemologia da prática docente resignificando os estudos sobre trajetórias formativas docentes

Consideramos, a partir dos estudos de Gauthier *et al* (1998), Tardif (2009) e Pineau (2006), que a formação docente é constituída nas experiências significativas que os professores tiveram ao longo de sua vida, sejam elas diretamente relacionadas com o que ensinam ou não; é mobilizada através de narrativas que os docentes produzem sobre si mesmos, em que destacam o que sabem, quando/como estes conhecimentos foram formados e quando/como foram resignificados no tempo presente. Neste segmento, trataremos como a Epistemologia da Prática Docente, que segundo Pimenta (2010), é o campo de estudos sobre a prática profissional docente que reconhece e promove a natureza epistemológica específica do conhecimento docente (gerado a partir da prática e sobre a prática profissional) conferindo-lhe uma profissionalidade, pode elucidar questões específicas acerca da formação docente: quando e como os conhecimentos profissionais docentes foram e são continuamente formados? Em quais sentidos esses conhecimentos profissionais são mobilizados e resignificados por essa prática docente?

Para compreender a relação entre a Epistemologia da Prática Docente e os estudos sobre formação docente, se faz necessário compreender o conceito de saberes docentes e subdividir a categoria formação docente em seus pormenores. Os saberes docentes, segundo Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2009), são o repertório de referenciais (conhecimentos científicos e não científicos, saber-fazer, competências e habilidades) de jurisprudência própria que cada docente possui para sua prática profissional (não somente a prática de ensino); segundo os estudos sobre saberes docentes, baseados nas reflexões

de Foucault sobre discursos científicos e as relações entre saber e poder, o saber possui dupla natureza: só é mobilizado se externado pelos sujeitos que dizem saber (autoreconhecimento dos saberes) e, ao mesmo tempo, precisa ser reconhecido por outros. A ênfase dos estudos sobre saberes docentes é na primeira natureza, por isso que é fundamental que os professores sejam ouvidos, como sujeitos de sua própria história, para que indiquem onde/quando/como aprenderam o que sabem, ressignificando as experiências vividas por meio das memórias de formação.

A formação docente, na perspectiva da Epistemologia da Prática docente, se confunde com a formação do ser humano em sua história de vida (NÓVOA, 1995) - daí a necessidade de entendê-la em seus vários momentos - e, ao mesmo tempo, se diferencia dela por ser voltada a um aspecto específico (a docência, parte da vida de um docente), em que elementos e momentos são mais significativos que outros como referência determinado subaspecto da prática docente (para planejar e organizar suas funções como docente; para ensinar determinada temática das ciências de referência que ensina, e neste caso analisado, da História e das ciências educacionais; para compreender tópicos relativos aos conhecimentos pedagógicos em geral; para se situar no tempo para compreender tópicos da História ou específicos da História da Educação; e sobretudo, para ensinar tópicos dos conhecimentos relativos ao Ensino de História, advindos da própria prática docente ou de produções especializadas relatando outras práticas e pesquisas sobre essas práticas). No caso analisado, compreenderemos o percurso formativo de alguns dos professores entrevistados, a partir de algumas subcategorias correspondente ao momento formativo, conforme demonstramos no quadro subsequente:

Quadro 1 – Formação docente, com base em Tardif (2008); Fonseca (1997); Monteiro (2007)

Nomenclatura	Do que se trata a nomenclatura
Formação pré-universitária	formação adquirida na escola, na família, nos demais espaços educativos; nos espaços de formação sociocultural.
Formação (Inicial) universitária	formação adquirida na graduação (licenciatura/ bacharelado).
Formação Continuada	formação verticalizada, <i>latu sensu</i> e <i>strictu sensu</i> , bem como cursos de longa duração de aperfeiçoamento profissional.
Formação Contínua	demais modalidades de formação, tomadas por iniciativa do docente ou dos espaços de trabalho (formação em serviço).

A perspectiva de se investigar o percurso formativo é necessariamente articulada aos estudos sobre aprendizagem ao longo da vida, não necessariamente vivida de forma

linear (e nem sempre narrada de forma linear), mas que foi percorrida em distintos momentos, para além da formação universitária própria à docência (por isto aqui denominada de formação inicial): os estudos de Tardif (2008), por exemplo, demonstram que as experiências escolares são definidoras de referenciais muito significativos de práticas docentes, por serem as primeiras referências acerca das práticas (positivas e negativas) de ensino, constituindo saberes da experiência a serem replicados; já os estudos de Fonseca (1997) e Monteiro (2007), em trabalhos derivados de suas teses de doutorado, demonstram que a formação em cursos de pós-graduação ou em serviço foram ressignificadoras da formação inicial e mais significativas que ela, tanto para o ensino (com técnicas aprendidas e trocas de experiência com outros docentes) como para a pesquisa (também influente nas práticas de ensino).

Assim, uma pesquisa sobre a formação docente jamais deve se restringir à formação das licenciaturas, devendo considerar como cada experiência significativa para com a docência ressignifica concepções, representações e interpretações do cotidiano prévias, constituídas por experiências anteriores (daí interpretar como a formação da licenciatura ressignifica a formação escolar e é ressignificada pelas demais experiências posteriores). Isto implica, segundo Delory-Momberger (2014), a necessidade de interseccionar os estudos sobre formação docente aos de história de vida.

História de vida e História Social ressignificando os estudos sobre trajetórias formativas docentes

Segundo Delory-Momberger (2014), a trajetória dos estudos sobre histórias de vida (sobretudo essa grafia da vida, a biografia) se confunde com a evolução dos estudos ocidentais e orientais sobre as relações humanas; a vida de indivíduos e grupos, em relação aos contextos como objeto da Filosofia e, posteriormente, para os estudos do espírito, advindas dos estudos iluministas (em que se pese o papel da literatura e do elemento da narrativa neste momento). Segundo Pineau; Le Grand (2012), toma ares de cientificidade positiva no século XIX nos estudos metódicos e historicistas alemães: nos primeiros, justificam o papel do indivíduo destacado (por suas favorecidas condições econômicas ou por suas habilidades especiais) na força-motriz da História, devir linear da humanidade rumo ao futuro; nos segundos, o indivíduo é o elemento da compreensão

da historicidade, pelo modo como apreende sua própria vida, daí o investimento nas autobiografias e nas narrativas sobre si. Os estudos historicistas, sobretudo com Dilthey, dialogam e desenvolvem as reflexões hermenêuticas, conferindo-lhes uma “epistemologia de suporte” (DELORY-MOMBERGER 2014, p. 217), uma vez que até então era uma metodologia interpretativa de documentos textuais.

No século XX, enquanto a ciência histórica, com a influência dos estudos marxistas nos *Annales* e na História Social inglesa, como a Sociologia anglo-francesa passam a ignorar os indivíduos como relevantes à compreensão da realidade, e sim as comunidades, as classes sociais, determinadas pelas relações econômicas, buscando as explicações culturais e sociais estruturais, se contrapondo aos estudos hermeneutas por sua relação com o historicismo (e suas concepções gnosiológicas elitistas) e ao individualismo metodológico³ (por uma suporta carência de generalização dos dados e legitimação do *ethos* burguês); os estudos da tradição hermenêutica-fenomenológica, com a Sociologia estadunidense e italiana, o jornalismo investigativo, a História Oral, História Social alemã (também conhecida como ‘História da experiência’) tomam a história de indivíduos⁴ como possibilidade explicativa para macroaspectos, bem como investigar a peculiaridade de certos indivíduos via estudos de caso.

A mudança progressiva do viés elitista do século XIX para a valorização da “história vista de baixo” é a tônica destes estudos hermeneutas que valorizam categorias relegadas a segundo plano nos estudos macrossociais, por estarem carregadas de traços subjetivos: experiência, afetividade, memória, narrativa (de si). Ao contrário, como advoga Ferraroti (2014), a grande contribuição dos estudos calcados no que denomina método biográfico é a melhor compreensão das relações sociais e culturais (pois ao se investigar um indivíduo, se reestabelece as teias de relações que este constitui com os contextos aos quais está circunscrito), dos mecanismos de aprendizagem e sua formação ao longo da vida e da compreensão das possibilidades de resistência/autonomia dos indivíduos (sobretudo os marginalizados), valorizando-os como sujeitos históricos (e de

³ Segundo Dilthey (apud PINEAU; LE GRAND, 2012), é a possibilidade de generalização metodológica dos dados historicista, por meio da assunção de um indivíduo como um “universal particular”, por isto, capaz tanto de oferecer dados generalizáveis dos contextos (descritos como círculos concêntricos, nos quais o indivíduo é seu eixo), bem como revela particularidades relativas à percepção do indivíduo da própria realidade.

⁴ Cabe dizer que os estudos hermeneutas não se restringem ao individualismo metodológico e ao método biográfico.

sua própria história). Isto quer dizer que os estudos hermenêuticos calcados no método biográfico podem contribuir com os estudos sobre formação docente, uma vez que permitem investigar com clareza a aprendizagem significativa para a docência que os professores constituem ao longo da vida, valoriza-los como sujeitos históricos que merecem ser ouvidos e estudados.

Para os estudos da História Social, os quais nosso trabalho se filia teoricamente, a categoria “experiência” é fundante em qualquer de suas vertentes⁵ e sempre atrelada às categorias “formação” e “aprendizagem”, significando basilarmente: a formação humana (individualmente ou coletivamente) se dá nas aprendizagens contínuas a partir das experiências significativas, adquiridas individualmente e socialmente, constituindo-se paulatinamente consciência disto; nos estudos biográficos calcados na História Social e, em especial na vertente alemã, as categorias “memória” e “narrativa” dão outra roupagem às demais categorias, por ser a memória um mecanismo por excelência de filtragem das experiências significativas, externadas e organizadas (por necessidades eminentemente humanas) pela narrativa. Os estudos da História Social, segundo Moraes e Muller (2003) e Martins (2014), podem contribuir com os estudos educacionais em elucidar aspectos acerca de como a experiência educativa é adquirida individual e coletivamente nos processos de socialização e correlacionar teoria e empiria, tanto na ressignificação da experiência em saberes científicos, como dos saberes científicos em práxis.

Em contrapartida, os estudos sobre formação de professores também podem contribuir com os estudos biográficos e os estudos em História Social: especializados no conceito de formação, por tomarem os professores como sujeitos históricos de pesquisa, e suas histórias de vida e formação como objeto, podem melhor interpretar os mecanismos e meios de aprendizagem via constituição de experiências no e com o tempo. É nesse sentido que nossa investigação está inserida.

Procedimentos metodológicos

⁵ As mais influentes são a inglesa, de base marxista, cujo mais conhecido expoente é E.P. Thompson, com seus estudos sobre a cultura camponesa e operária inglesa; a italiana, muito influenciada pela Sociologia Crítica e pela História Oral, é multirreferencialista e dialoga proximamente com os estudos biográficos; e a alemã, herdeira direta e ressignificadora do historicismo alemão, dos estudos hermenêuticos e fenomenológicos, dialoga diretamente com o método biográfico.

A investigação divulgada foi conduzida na perspectiva de um estudo de caso único (STAKE, 2007): a área de “História e Ensino” do curso de licenciatura em História da UECE em Fortaleza. A UECE possuía, à época da investigação (o semestre letivo de 2015.1), 3 *campi*: o da capital do Estado, em Fortaleza; o da cidade de Limoeiro do Norte e o da cidade de Quixadá; este número aumentou para 4, com o acréscimo do *campus* da cidade de Crateús. O motivo da escolha pelo curso de Fortaleza se deu por ser o mais antigo (da UECE e do Estado do Ceará); o com maior lotação de professores; o com maior quantidade de matrículas; e por ter sido o primeiro, dentre os cursos de História dessa universidade, a realizar a lotação de professores na modalidade de “áreas”, concernentes às disciplinas da formação historiográfica (e em tese, concernente às áreas de atuação dos professores): os demais cursos de História seguiram seu modelo. Por se tratar de um caso único exemplar, condiz com as condições preconizadas por Stake (2007) para justificar a análise do caso.

Em se tratando de histórias de vida, calcadas portanto no método biográfico, Delory- Momberger (2014) indica que cada sujeito historicamente situado se configura como um caso único; assim, tratamos cada sujeito de nossa pesquisa como um “micro-caso dentro do caso”. Conduzimos entrevistas narrativas/episódicas com cada sujeito, em um roteiro semiestruturado, de modo que os professores narrassem episódios significativos de suas trajetórias formativas concernentes às categorias da pesquisa. Tratou-se, portanto, de uma investigação calcada na história oral de vida docente, na perspectiva adotada por Fonseca (1997), que coadunou História Social (e, com efeito, a categoria de experiência), memória, relatos orais de vida e os estudos sobre formação docente. Aqui, optamos por problematizar os dados obtidos de um dos 6 professores entrevistados, de modo a compreender as possibilidades de diálogo dos estudos em história oral de vida docente e os estudos históricos.

A opção pela “Professora A” nesta pesquisa se dá por suas peculiaridades: dos 6 professores, ministrou com mais regularidade que os demais as disciplinas desta área, bem como é a única, dos 6, que desenvolveu estudo em nível de pós-graduação (no caso, sua dissertação) sobre objeto no campo de estudos do Ensino de História; além disso, sua entrevista foi a mais longa, em termos de duração, e pôde-se explorar com mais clareza alguns aspectos da sua trajetória formativa.

“A especialista” e “a calma”: trajetória de uma formadora de professores de História

Neste tópico, discutiremos com dados empíricos as categorias discutidas nos tópicos anteriores; visaremos, a partir de falas acerca de sua história de vida, articular as experiências vividas à aprendizagem docente e como a reconstituição dessas experiências via narrativas revela como as memórias dão a tônica da significância dos saberes.

A Professora A se licenciou em História em uma universidade pública cearense e é especialista em História das Ideias Pedagógicas pela mesma universidade; mestra e doutora em Educação por outra universidade pública cearense. Teve toda sua trajetória de vivências formativas profissionais no Estado do Ceará até o momento da entrevista: foi professora da Educação Básica, ingressou na UECE em 1992 no curso de História de Quixadá e ministra a disciplina de Didática do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2007.

A primeira fala que destacaremos se trata da Formação Inicial:

[...] eu tive uma professora de História que ela era bem na linha positivista, naquela História mesmo que dava ênfase às datas comemorativas: os grandes marcos da História nacional ou da História mundial, e a professora pedia literalmente para decorar essas datas, os fatos, os nomes dos presidentes da República, dos reis, enfim. Isso mais ou menos na quinta... sexto ano hoje, sétimo ano, no início do chamado Primeiro Grau, que antes era o Ginásial. [...] eu tinha uma experiência de vida, de aproximação com a História, porque meu pai era professor de História, só que ele lecionava da sétima série em diante. [...] mesmo tendo essas experiências traumáticas, de ter aquela obrigação de decorar nomes, fatos e grandes eventos, eu gostava da História, porque em casa eu lia os livros que meu pai tinha, com os quais ele lecionava; e eu gostava de ler sobre a História do Egito, a História de Roma, gostava muito da Antiguidade, tanto a Oriental como a Clássica; e, na sétima série, com meu pai, essa aproximação, esse gosto pela História foi se tornando bem maior [...] Com meu pai como professor, apesar de ainda ser um período marcado pelo tradicionalismo, pelo positivismo, meu pai fugia à regra, porque ele era uma pessoa que era um amante mesmo da História e transmitia o conhecimento de uma forma leve, não era aquela coisa pesada de estar mandando decorar; fazia com que a gente viajasse mesmo: contava fatos, lendas, fábulas e encantava as pessoas, porque ele falava muito bem, se expressava muito bem e contava de um jeito interessante, às vezes até engraçado. Isso foi me aproximando e deixando mais esse gosto mesmo pela História. [...] me lembro mais da Educação Moral e Cívica, que era obrigatória naquele momento, no primeiro ano do Segundo Grau do que mesmo a História, porque inclusive era o mesmo professor que lecionava História, Educação Moral e Cívica e OSPB, eram as disciplinas; e ela foi tão insignificante, eu acho, que eu não consigo lembrar das aulas de História no Ensino Médio. [...] Agora, com a entrevista, foi que eu me toquei que se apagaram as aulas de História no Ensino Médio, o que me lembro é mais a da época em que eu estudava com meu pai e tinha que mostrar

que estava estudando mesmo, então estudar para a prova de História era assim: tem que estudar para tirar um dez. [...] minha maneira de pensar, inclusive, assim, meu pai me inspirou na forma de eu trabalhar com alunos de Primeiro e Segundo Grau, ou de Ensino Fundamental e Médio, ele foi muito importante, foi minha fonte de inspiração mesmo, até a forma de dar aula, de trazer alguma coisa, eu sempre gostei de levar alguma curiosidade, suscitar outras formas de aprender a História: através de uma música, através de uma poesia, através de uma fábula, meu pai fazia muito isso. (PROFESSORA A, 2015).

A formação escolar propicia experiências diversas; a docente, por meio da narrativa, organiza as memórias e as mobiliza sob a forma de um discurso que ressalta algumas experiências como significativas, exteriorizando-as. Perceptivelmente, as que a Professora A mobilizou foram as atreladas ao ensino de História; e dentre elas, a professora destaca a relação afetiva e as práticas docentes do pai em contraponto a uma docente que ela classifica como “positiva”. Tardif (2008) problematiza o aspecto afetivo da composição de experiências significativas para a formação docente, demonstrando com várias autonarrativas docentes de professores canadenses dois mecanismos que a memória exteriorada produz para mobilizar saberes: o reforço positivo e o negativo, muitas vezes apresentado em sequência, como recurso narrativo de facilitação da compreensão do outro sujeito (neste caso o pesquisador), que realiza a escuta/leitura.

Além da oposição, observa-se o aspecto temporal da memória: o esquecimento e a lembrança, suscitadas pela nova experiência vivida, que a de narrar a própria história. Ao falar das lembranças do Ensino Médio, a professora ressalta o esquecimento das experiências em prol das anteriores, sobretudo com seu pai. Há de se problematizar o que Delory-Momberger (2014) conceitua sobre experiências formativas: se os sujeitos não externalizam a experiência vivida como significativa, ela pode ser considerada formativa? Considerando o aspecto temporal, a experiência só é formativa no *momento* que ela é ressignificada como formativa; até então, ela tem um significado à época vivida, mas se encontra na latência, e apenas se mobilizada como orientadora da prática ela é efetivamente formativa. Isto coaduna com o conceito de saberes anteriormente discutido e seu critério de autorreferencialidade, o que nos implica afirmar que: a experiência só é formativa se autorreferenciada pelo sujeito. E como a professora mesmo aponta, essas experiências são filtradas para orientá-la para a prática: a de seu pai orienta um modelo de prática; a da professora “positivista” como um modelo para uma prática de oposição.

Acerca da formação acadêmica inicial, outros referenciais para a prática docente em História são formados. Destaque para uma formação teórico-metodológica “tradicional” (marcada por um misto de referenciais da Escola Metódica e do currículo humanista, com práticas docentes marcadas pelo aulismo e exposição oral) e suas raras exceções ensaiadas por conta do contexto histórico de transição entre a Ditadura Civil-Militar e a reabertura política:

O curso de História era aquele currículo bem tradicional. Eu entrei em 1983 aqui; era já o fim do período da Ditadura Militar, um período já de abertura política, mas as marcas do regime ainda se encontravam aqui na UECE, por meio dos professores que lecionavam aqui. Eram vários os professores que eram militares do curso de História. Então, assim, era bem dentro daquela linha tradicional, inclusive as aulas eram bastante tradicionais, com esquema na lousa, com professor expondo. Alguns até faziam aquela imposição de que ele, como professor, tinha que expor e todo mundo ouvir, não havia debates, não havia participação dos alunos, era o professor lá expondo, expondo e expondo, depois fazia alguma pergunta ao aluno. Claro, eles cobravam leituras; [...], mas, apesar dos conteúdos ainda tradicionais, a forma como os professores trabalhavam [...] a gente sentia mudanças. A partir das leituras, a gente já estava despertando para outras coisas. E eu acho que depende muito da pessoa que busca outras leituras, que não fica só naquilo que o professor está recomendando, e tinham os professores que fugiam também desse modelo aí, tradicional.

Repara-se no recurso narrativo da repetição de expressões: currículo tradicional; aula expositiva; a pergunta como recurso de verificação via teste, e não como recurso de promoção de competências reflexivas. São experiências mobilizadas via memória como modelos a serem superados; tanto por isto, a professora destaca outras experiências de ruptura, permitidas e, ao mesmo tempo, promotoras da redemocratização. Essa contextualização e relevo da própria experiência no tempo como orientadora da vida prática é o que Rüsen (2011) conceitua como consciência histórica. Como problematizamos anteriormente, é um conceito relevante à história da experiência, vertente da História Social alemã, e pode se relacionar com o conceito de saber, uma vez que, neste sentido, se complementam: a consciência histórica é uma forma de saber da experiência e, no caso dos historiadores, um saber central à prática profissional. Ao falar da formação historiográfica, a professora mobiliza a memória histórica como consciência histórica:

[...] Apesar de os professores serem bastante tradicionais, [...] eu acho que aproveitei bastante. Posso citar aqui um professor que foi marcante: foi professor de História Moderna, História Contemporânea; ele tinha aquela postura tradicional de ainda usar aquela varinha, sabe? De bater na mesa ou bater na carteira para o aluno ficar olhando para ele; quando algum aluno estava cochilando, ele batia lá, mas, assim, eu aproveitava tanto aquelas

leituras. Ele nos fez ler vários livros, textos e tinha aquela prova que era a prova escrita, mais dissertativa, não era um professor que... Ele deixava fluir, que a gente pudesse escrever, e não moldava a determinadas perguntas (como aconteceu com o outro professor), mas ainda era aquela percepção que, assim, você tem que responder, tem que desenvolver a questão de acordo com o que os autores estavam falando. Você tinha que estar ali de acordo com aqueles autores, mas ele, assim, foi importante. [...] Olhe, para você ter uma ideia, na minha formação, eu não ouvi falar nem em Nova História, Escola dos Annales, vagamente assim: o professor trabalhou com Introdução de Estudos Históricos, Teoria da História, também eram poucas disciplinas teóricas... Teoria da História era só uma, tinha Introdução aos Estudos Históricos e só. Não tinha obrigatoriedade de monografia, não tinha produção científica acadêmica no curso. Então era bem complicada mesmo a formação. (PROFESSORA A, 2015).

Repara-se também que a professora destaca mais um professor-referência como experiência-modelo da formação historiográfica, que apesar dessa boa influência, foi teoricamente incipiente. Também insuficiente foi a formação didático-pedagógica que, segundo a professora A, fora influenciada pelo praticismo tecnicista e a falta de relevância dos Estágios, cursados como "Prática Docente". Destacamos esta fala acerca dos Estágios pois se revela com clareza tanto a ausência do elemento "formação para o ensino de História" como pelos elementos destacados pela professora acerca de que tipo de gestão do conteúdo e da aula sua formação foi representativa em sua prática docente:

[...] Nada de Ensino de História, nada! Nada, nada, nenhum autor. Mas, em relação às práticas, também acho que foram super falhas [...]. Não aproveitei nada dessas práticas: [...] Ela dava as instruções e tal, claro, trazia alguns textos sobre prática de ensino, sobre... Nada voltado para a História! Mas, de uma maneira geral, de Ensino [...]. Aí, quando a gente chega lá, se apresenta [...] éramos orientados para fazer um período de observação. Fomos ficar observando, observando a aula do professor e depois marcava um dia para cada aluno ministrar meia hora de aula; porque eu me lembro que, no dia em que eu me apresentei, que eu fui dar aula, fazer essa prática para a professora observar, era eu e mais duas alunas, duas colegas, então a professora aproveitava uma aula, e os alunos, os estagiários, os graduandos, tinham lá tantos minutos para fazer uma exposição lá para aqueles alunos da escola. Para mim, foi também traumático, porque eu fiquei muito nervosa, porque sabia que ia ser observada. E você é jogada assim: você vai observar e depois você prepara a aula daquele conteúdo e vai lá! E me lembro também que ela fez algumas observações depois, mais relacionadas à questão mesmo da postura; não era nada de conteúdo, era mais assim: 'Fulano de tal falou rapidamente'; ou 'Falou com a voz muito alta', outro [...]. Aí eu me lembro que ela falou comigo, que eu falava de forma mais pausada e que eu tinha que ser mais... Entendeu? Falar de forma mais... [gestos indicando uma velocidade intensa]. '– Como assim?'. '– Você, para ser professora, tem que falar de forma mais austera, não sei, você tem que ter uma postura mais assim... Você é muito calma, tem que ser mais incisiva, não ser tão calma'. Então, assim, meu Deus do Céu! A minha personalidade... [...], quer dizer: isso vai refletir na minha maneira de ser professora, será que isso vai prejudicar? E hoje eu escuto muito os alunos dizerem que a minha calma é muito boa para eles. Aí é uma questão mesmo de perspectiva. (PROFESSORA A, 2015).

A narrativa sobre si mesma (JOSSO, 2010) toma a forma de uma representação “imagética”, adjetivadora, constituída na oposição das experiências que teve: a professora “calma”, valorizada por isso por ser “especialista” na área que ensina, que teve uma formação não-direcionada para o ensino de História (temática que será retomada em outro momento da entrevista concedida) e que desvalorizava sua personagem.

A formação continuada é mais significativa na formação da professora A para o Ensino de História, tanto para a pesquisa como para o ensino (sendo ela uma formadora de professores, especializada nas temáticas do ensino de História), que outros momentos formativos. No sentido de ser o campo articulador do conhecimento pedagógico da temática ensinada, neste caso da ciência de referência ensinada (a História), os saberes para o ensino de História acabam por ser os saberes mais simbolicamente necessários ao formador de professores de História; neste caso, reforça-se mais ainda a “imagem de si” de “especialista”, pois a professora se afirma como pesquisadora do Ensino de História, portanto preparada para exercer a prática docente na área de “História e Ensino”:

[...] Depois da impossibilidade de fazer esse doutorado na área de História⁶ (aqui não tinha mestrado em História), eu resolvi fazer na área de Educação, eu disse: ‘Olhe, sou professora, amo minha profissão, aprendi realmente a amar a profissão de professora, de professora de História, então vou tentar um mestrado em Educação’; tentei na UFC e passei da primeira vez e com um tema, uma temática sobre Ensino de História. Aí pronto, aí começou a outra caminhada que me trouxe até aqui, que me trouxe à UECE, que me trouxe às pesquisas na área de Educação. Não me arrependi de fazer na área de Educação. Acho que isso representou muito. [...] sempre eu associei a minha vida como aluna ao que eu estava aprendendo, adquirindo de novo na Universidade, eu estava sempre tentando colocar isso em prática, a gente via assim... Inclusive as técnicas da professora... Ah, eu fazia com meus alunos aquelas técnicas! Aluno de Ensino Fundamental, Primeiro Grau, Segundo Grau, naquela época eram muito boas para eles essas dinâmicas. Eu tinha um livrinho da professora que consultava. Eu disse: ‘Ah, vou utilizar essa técnica aqui!’; e, com os conteúdos, a gente cresce muito, porque [...] na especialização, embora numa área bem específica, mas aquilo já me dava conhecimento que dava para discutir; quando a gente trabalhava com a Revolução Francesa, trazia aqueles filósofos, conhecia um pouco mais. Então sempre o que eu estava aprendendo como aluna nos cursos de pós-graduação, ou num curso de aperfeiçoamento que, às vezes, fazia como professor, estava sempre acrescentando na minha prática como professora.

⁶ A professora narrou, em determinado momento da entrevista, o convite para cursar doutorado em História na França, sem passar pelo mestrado, continuando uma pesquisa que realizou na especialização. Devido ao espaço do artigo, tivemos de retirar o trecho em que ela conta acerca da especialização e do convite que recebera.

Destacamos que, dentre as escolhas discursivas da professora A, ela articula a formação como pesquisadora em Ensino de História e a de professora universitária, formadora de professores, o que reafirma a condição dos saberes adquiridos na trajetória formativa como “meta-saberes” no caso dos formadores, isto é, saberes sobre saberes, transmitidos para outros de forma programática e intencional, não apenas mobilizados para a própria prática mas sim partilhados com fins de formar outros professores, o que reforça a necessidade de compreender os saberes dos formadores e como (quando, onde) são formados na história de vida desses sujeitos. Esta fala anterior coaduna a subsequente, na qual a professora revela aspectos da formação contínua, em suas leituras sobre História e práticas de professora-formadora:

Professora A: Olha a perspectiva de Ensino de História que eu tenho é... Eu sempre [...] levo em conta aquilo que me fundamenta nas minhas escritas, da História, da minha experiência também como pesquisadora. Eu sempre busco trabalhar nessa perspectiva da História Social, principalmente a História Social Inglesa, [...] eu acho que nunca tem uma corrente historiográfica ali que está orientando só aquilo, mas nós temos também influência daquilo que a gente acha que é positivo, outras correntes como a Nova História, A História Nova Francesa... [...] eu acho que trabalhar a História é ter essa perspectiva social mesmo e de perceber um tempo que é um tempo que não é um tempo linear, é um tempo misturado, que é um tempo de agora, de antes, de vários agoras, de vários passados, com tempos convivendo simultaneamente, e de ver a História como um... De sempre levar em conta que a História tem por objeto o tempo, o tempo histórico, a gente tem que entender os dados, os acontecimentos a partir da compreensão daquele tempo, de entender as pessoas, as ações dos homens no contexto em que eles viveram. [...]

Pesquisador: Então é o Ensino de História influenciado pela História Social?

Professora A: E sem [...] a dicotomia entre quem é o bandido, quem é o herói, quem é o oprimido, sabendo que existem essas relações... Mas sabendo que não é só essa relação mecanicista, eu estou nessa posição, eu sou o oprimido e o outro é o opressor, mas que: eu sou o oprimido neste momento, mas que também tenho que perceber o que existiu em termos de movimentos, de tentativas daquele momento vivido por aquelas pessoas, naquele momento oprimidas, de resistência, enfim: eu acho que entender essa História vinda de baixo, mas sem também estar traçando essas dicotomias ou extremismos que são perigosos. [...]a gente pode se apropriar muito da questão da interdisciplinaridade, inclusive da visão de documento histórico, de fonte histórica, das novas linguagens, que isso é importantíssimo para o Ensino, é fundamental para o Ensino, entendeu? Mas há algumas coisas da Nova História que eu não aceito, porque, às vezes, ela passa a pesquisa histórica ou a compreensão que se quer ter da História, fica, muitas vezes, fragmentada.

A formação contínua, acessada pelas memórias como um “passado contínuo” e narradas no presente, não necessariamente acabado, pode ser percebido em vários agoras, em várias facetas do cotidiano de um sujeito; uma pista para sua coleta pode ser compreendida no trecho supracitado pelas iniciativas de autoformação (PINEAU, 2006)

via leituras relacionadas à prática docente (cujas atividades de pesquisa e escrita também fazem parte desta prática, não se tratando apenas da ação de ensinar) ou às leituras historiográficas que, como vimos, se relaciona diretamente à compreensão da realidade passada, presente e suas expectativas futuras: . No sentido compreendido por Rüsen (2011) sobre a consciência histórica (mobilização da aprendizagem passada no presente e como projeção de futuro), é na formação contínua na forma como ela se revela nas narrativas que melhor se observa os nexos entre experiência (passada e presente) e prática (passada, presente e futura). Estas relações temporais marcadas na relação entre experiência e prática são percebidas também no trecho subsequente; ao relatar a trajetória da disciplina até o momento da entrevista e das escolhas metodológicas, a professora explicita os saberes de sua ação pedagógica, revelando aspectos de sua formação em serviço (uma das formas de formação contínua):

[...] tenho como base para trabalhar com a Didática os teóricos pesquisadores da área do Ensino de História, como a Selva Guimarães Fonseca, a Circe Bittencourt, o Marcos Silva, principalmente Circe e Selva sempre foram duas autoras de que eu mais me aproximei, elas nos fundamentam bastante, além de outros pesquisadores, claro: (Thais) Nívia Fonseca, a própria Zamboni, mas é porque a Selva e a Bittencourt trabalham mais essas questões de Metodologia, fazendo essa discussão sobre a historiografia, o Ensino de História, as metodologias, as novas linguagens, a formação de professores, que a Selva trabalha bastante. E, claro, sem dispensar os teóricos da área da Educação que trabalham com a Didática: o Libâneo, a Selma Garrido Pimenta e outras pessoas da área de Didática. O próprio Libâneo é que tem embasado, assim, a minha proposta na área de Ensino de História.

[...] Trabalho muito com a exposição dialogada [...], uma aula em que a gente expõe, mas sempre levando em conta aquilo que o aluno já traz de leitura ou de entendimento sobre aquele assunto, e sempre tentando levar o aluno a participar da sala, porque eu fico impaciente quando eu vejo que o aluno está só ouvindo lá, às vezes, você percebe aluno que está longe, nem ouvindo ele está! Procuo trabalhar com essa questão do debate, essa participação efetiva dos alunos a partir da leitura, seminário, que neste ano eu enfatizei muito mais: vai ter um momento em que eles vão apresentar, fazer um painel. [...] eu trabalhei já muito com seminário, dividi semestres. Já antes eu pegava eram cinco livros e dividia por equipes – não sei se eram cinco livros, não. Eram livros, não era texto [...], que os alunos iam ler e formavam um grupo em que eles fariam seminário sobre aquele livro; fiz isso muito também com outras turmas passadas. [...] Sempre eu busco dosar um pouco no momento em que eles vão apresentar, no momento em que eles vão fazer um debate, no momento em que eles podem fazer uma atividade até escrita mesmo, mas sempre focando a produção deles, que aí é o caso do portfólio [...] Eu acho que é um processo que a gente também está ajudando os alunos a realizar, a registrar as experiências deles nesse documento que é o portfólio. Então, assim, eu procuro trabalhar usando esses vários métodos de exposição oral, seminários com os alunos, debates [...], utilizando os slides, algum documentário. (PROFESSORA A, 2015).

Dois aspectos são destacáveis da fala anterior: o primeiro é que revela o aprendizado docente em processo a partir da prática docente, quando a professora revela que mudou a forma de ministrar a disciplina, incrementando instrumentos avaliativos e situações de promoção da aprendizagem docente via pluralidade de experiências com a exposição oral; o segundo é que, ao revelar referenciais teóricos que utiliza e suas práticas de ensino, tenta ressignificar a trajetória até o momento presente, articulando o que aprendeu com o que pratica.

O objetivo da disciplina que a professora ministra, Didática do ensino de História, é estabelecer um caminho interdisciplinar entre a Didática (especialmente via Epistemologia da Prática Docente) e a História, na constituição de um campo de estudos em Ensino de História orientador da aprendizagem de futuros docentes. Nesse sentido, ao partir de autores-referência e temáticas que compõem um repertório de conhecimentos próprios à inteligibilidade da docência na História, a disciplina forma saberes variados, requerendo de sua docente paralelamente essa mesma variedade e uma formação adequada para isso. Requer, com efeito, ser “especialista” e “calma” para estabelecer uma prática flexível e potencializadora da aprendizagem docente dos outros.

Considerações Finais

O presente artigo problematizou e relacionou as categorias referentes aos estudos da Epistemologia da Prática Docente, da História Social e da História de vida; conduzindo nossas reflexões em torno da História oral de vida docente (FONSECA, 1997), reconstituímos a trajetória formativa docente a partir de excertos de uma professora-formadora, lotada em uma disciplina que articula Didática e História.

Compreendemos que as experiências vivenciadas nessa trajetória formativa, composta por distintos espaços-tempos e ressignificadas pelas memórias mobilizadas via narrativas de si, constituem referenciais para a prática docente não apenas em um processo mecânico de aquisição de conhecimentos, mas porque são manifestadas de forma intencional nessas narrativas, que buscam dar sentido prático ao vivido, mobilizando sua consciência histórica e outros tipos de saberes. Ainda mais, as narrativas reconstituem a própria identidade docente (via autorrepresentações, que aqui

conceituamos como “imagens de si”), que também faz parte da vida do professor, como Nóvoa (1995, p.17) nos lembra.

Essas conclusões de pesquisa, esperamos, podem contribuir com os campos de estudo relacionados: para a Epistemologia da prática docente, a demonstração da necessidade de investir na compreensão das experiências ao longo da vida, sua ressignificação via narrativas das memórias e a consciência histórica como um tipo de saber docente; para a História Social, o imperativo do investimento em investigações sobre os sujeitos professores pode elucidar aspectos que relacionam experiência e saberes.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. **As Histórias de Vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Natal: EDUFRN, 2014

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARTINS, Suely Aparecida. E. P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 304-317, fev. 2015

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, M.C.M.; MÜLLER, R.G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Didática ressignificando a prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-78

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.