

Professores narradores: potenciais e desafio da pesquisa sobre formação de professores de História (2000-2013)

Teachers and narrators: potential and challenges on history teacher's education (2000-2013)

Caroline Pacievitch

Doutora em Educação (Unicamp, bolsa Capes) e professora substituta da FE/Unicamp

Resumo

Esta comunicação trata do uso de fontes orais em pesquisas sobre formação de professores de História no Brasil, com foco nas narrativas de docentes. O objetivo é discutir desafios da relação entre História Oral e pesquisa em formação de professores de História. As fontes documentais em análise são teses de doutorado sobre formação de professores de história, em que se verificou: como se interpretaram referenciais da História Oral; quais pesquisas sobre formação de professores de História foram utilizadas e como os instrumentos metodológicos foram construídos. Os dados foram cruzados entre si e com as considerações teórico-metodológicas. Os resultados mostram a necessidade de construir sínteses críticas dessas investigações, que podem contribuir para o aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa e para a compreensão do papel das narrativas docentes entendidas como expressão de experiência e de sabedoria.

Palavras-chave: formação de professores, história oral, didática da história.

Abstract

This paper deals with the use of oral sources on researches on history teachers' education in Brazil, focusing on the teachers' narrative. The intent of this work is to discuss the challenges of the relationship between oral history and research on history teachers' education. The analyzed documental sources are PHD thesis on history teachers' education. It has been verified: the way the references of oral history are understood; which researchers on history teachers' education are used and how methodological instruments are built. The data is crosschecked among theoretical and methodological considerations. The results indicate the need of building critical synthesis on these investigations, which may contribute to the improvement of the instruments of research as well as to the comprehension of the teachers' narratives role as expression of experience and wisdom.

Key-words: teacher's education, oral history, history didactics.

Esta comunicação tem por tema o uso da história oral ou de fontes orais em pesquisas sobre formação de professores de História no Brasil, nos últimos 13 anos, com foco nas narrativas dos professores. O objetivo geral é discutir desafios da relação entre História Oral e a pesquisa em formação de professores de História. Pretendo, em primeiro lugar, apresentar um panorama de pesquisas em nível de doutorado que incluem a História Oral (ou fontes orais) como meio para discutir formação de professores de História. Em segundo lugar, verifico a possibilidade de levantar regularidades no uso das fontes orais e nos resultados obtidos nas pesquisas, principalmente na configuração do professor como narrador de suas práticas.

As 12 teses aqui apresentadas foram rastreadas no banco de teses da Capes e lidas na íntegra. Nos próximos parágrafos, busco entender como se interpretaram e utilizaram os referenciais da História Oral, identificando quais instrumentais (questionários, entrevistas) foram construídos pelas(os) autoras(es) e como foram utilizados.

Os dados foram cruzados entre si e com algumas considerações teórico-metodológicas sobre a História Oral e a formação de professores de História, a fim de construir uma interpretação possível das contribuições e dos desafios da História Oral para a investigação na área. Para finalizar, interpreto, em linhas gerais, como os autores constroem narrativas dos e sobre os professores.

As teses – panorama

A ideia de investigar o papel das fontes orais e das narrativas docentes para as pesquisas sobre formação de professores de História surgiu quando realizava estudos exploratórios para a escrita de minha tese de doutorado, defendida em 2012, na Faculdade de Educação da Unicamp. Na ocasião, percebi que as fontes orais eram bastante usadas e valorizadas na maioria das pesquisas de doutorado da área do Estado de São Paulo, principalmente naquelas defendidas a partir de 2002. Com a oportunidade de participar do X Encontro Estadual de História Oral, decidi iniciar um ensaio interpretativo do uso de fontes orais na pesquisa sobre formação de professores de História, tendo como problemática o papel do professor como narrador.

Daniel Chiozzini, Ilka Miglio de Mesquita e Magda Madalena Tuma (2007) escreveram sobre o papel das fontes orais e da memória para a pesquisa com professores de História, em busca de suas singularidades. Para os autores, as renovações historiográficas, principalmente as provenientes da Escola dos Annales, ofereceram novos temas, fontes e abordagem e problematizaram o conceito de verdade na pesquisa. A História Oral é entendida ora como campo de pesquisa, ora como método de investigação, sendo que a ênfase principal do texto está na última perspectiva. Segundo eles, as fontes orais permitem visualizar memórias e esquecimentos em disputa, bem como os processos de construção de identidades. Assim, afirmam que a pesquisa ganha o caráter de interrelação e de tessitura de significados, na tentativa de “(...) *recuperar a figura do narrador*” (Chiozzini *et al.*, 2007: 115), produzindo narrativas baseadas nas experiências de docentes. Várias características discutidas neste capítulo aparecem também nas fontes que apresento na Tabela 1:

Tabela 1: Dados básicos sobre as teses.

| Autoria | Título | Área | Instituição | Ano | Orientador |
|-----------------------------|--|-----------------|-------------|------|------------------------------------|
| 1 ROCHA, Raimundo | Identidades e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte | Educação | USP | 2001 | Circe Bittencourt |
| 2 GUSMÃO, Emery | Memória, identidade e relações de trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de história Marília | Educação | Unesp | 2002 | Tullo Vigevani |
| 3 MONTEIRO, Ana Maria | Professores de História: entre saberes e práticas. | Educação | PUC-Rio | 2002 | Creso Franco |
| 4 RICCI, Claudia | A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003) | História Social | USP | 2003 | Marcos Silva |
| 5 PAIM, Elison | Memórias e experiências do fazer-se professor | Educação | Unicamp | 2005 | Carolina Galzerani |
| 6 MESQUITA, Ilka de | Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais | Educação | Unicamp | 2008 | Ernesta Zamboni |
| 7 SOUTO, Paulo Heimar | “É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”: formação em serviço de professores de História no interior sergipano | Educação | UFRN | 2008 | João Maria Valença de Andrade |
| 8 CARVALHO, Silvana | A formação do professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes. | Educação | UFPR | 2010 | Marcus Aurélio Taborda de Oliveira |
| 9 LOURENÇO, Elaine | Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990) | História Social | USP | 2011 | Marcos Silva |
| 10 SILVA, Gizelda Costa da | O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente | Educação | UFU | 2011 | Selva Guimarães |
| 11 PACIEVITCH, Caroline | Responsabilidade pelo mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona | Educação | Unicamp | 2012 | Vera Lúcia Sabongi De Rossi |
| 12 DA SILVA Jr., Astrogildo | Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano. | Educação | UFU | 2012 | Selva Guimarães |

Todas as teses foram localizadas por meio do Banco de Teses da Capes. A palavra-chave utilizada no campo “Assunto” foi “professor”. Incluí a variável “Nível doutorado” e fiz a busca para cada um dos anos desde 2000 até 2012. Pretendia incluir também teses de 2013, mas elas não constam no banco de dados. Tenho conhecimento de um trabalho defendido na Faculdade de Educação da Unicamp que se encaixaria no perfil, mas ainda não foi disponibilizado publicamente. Então, as teses mais recentes são as de 2012. É possível que existam outros trabalhos, mas que não estejam incluídos na base da Capes ou que, por falha minha, tenham passado despercebidas. Fiz a seleção pela leitura dos resumos. Em alguns casos, foi necessário ler o capítulo introdutório para decidir pela inserção ou exclusão do trabalho. Os critérios foram a adequação à problemática deste trabalho e o acesso ao texto completo. Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) lideram o número de teses na área. A maioria das teses pertence a universidades da região Sudeste, pois apenas uma foi defendida no Paraná e outra no Rio Grande do Norte. Selva Guimarães – ela mesma autora de uma tese sobre vidas de professores de História (Fonseca, 1997) – e Marcos Silva lideram o número de orientações, com duas teses cada um. Todos os autores continuam envolvidos com formação de professores, seja em projetos de pesquisa atuais, seja na atuação profissional.

Os problemas de pesquisa variam, mas todas as teses preocupam-se em interpretar programas de formação de professores com foco nas tensões entre teoria e prática e entre historiografia e ensino de história. Rocha (2001) investiga a construção de identidades regionais, cotejando inovações curriculares às perspectivas docentes. Quem também trabalha com inovações curriculares é Emery Gusmão (2002), dedicada à ideia de “inovador” presente nas identidades docentes em história. Claudia Ricci (2003), Paulo Souto (2008) e Elison Paim (2005) avaliam programas de formação inicial e continuada, preocupados com a diversidade de espaços e de dimensões para a vida dos sujeitos, com o papel da formação em serviço e com o papel das subjetividades docentes, respectivamente. Próximas à história da educação, Elaine Lourenço (2011) e Silvana Carvalho (2010) utilizam memórias de professores de História para interpretar diferentes momentos da formação docente institucional (Carvalho, 2011) e na prática (Lourenço, 2010). Os saberes docentes, as identidades docentes e as utopias político-educacionais incentivaram as pesquisas de Monteiro (2002), de Da Silva (2012) e de Pacievitch (2012), que procuram compreender, a partir de conceitos explicativos do trabalho docente, características fundamentais de seu processo formativo. Com um escopo mais fechado, Silva (2011) interroga a formação docente para a prática da história e cultura africana e afrodescendentes nas aulas de História de ensino fundamental.

Para explicar as concepções de professor de História que acompanham as problemáticas de cada pesquisa, notou-se que os autores mais citados são Dea Fenelon, Selva Guimarães, Ilka Mesquita, Elison Paim e Ana Maria Monteiro. Em linhas gerais, estes autores propõem um perfil baseado no profissional crítico, reflexivo, transformador e politizado. Apesar de valorizarem as dimensões políticas do professor de História, utilizam em grande medida termos como autonomia e crítica. As teses sugerem que a formação se concentre na ruptura da dicotomia entre teoria e prática, oferecendo maiores possibilidades de articulação com a realidade da escola pública brasileira e das possibilidades transformadoras do ensino de História. O debate sobre os problemas políticos, econômicos e sociais não são desconsiderados, mas não devem se sobrepor ao educacional.

Acredito que estas informações ajudam a construir um panorama geral sobre as teses, seus problemas de pesquisa e os referenciais que as embasam. Estas informações são relevantes para a posterior articulação com o uso das fontes orais, que apresento a seguir.

Fontes orais – instrumentos e usos

As fontes orais são portadoras de uma objetividade própria, que as torna diferentes das escritas e dependentes de um tratamento específico, conforme Alessandro Portelli (1997). Nelas, a voz do pesquisador fica mais clara e presente, pois a entrevista só existe a partir da pergunta expressa do entrevistador (p.37). Entendo que a coleta de fontes orais não se limita a “ouvir o professor”, mas em estabelecer ligações com ele. É o pesquisador quem o incentiva a falar, é ele quem faz as perguntas e espera determinadas respostas.

Esta expectativa não acontece apenas pelas interrogações teóricas, mas também pela subjetividade do entrevistador (Meihy, 1996).

Portelli (1997) e Mercedes Vilanova (1994) ressaltam de diferentes formas a responsabilidade do pesquisador sobre o texto que produz. Segundo Portelli (1997), as fontes orais são artificiais, variáveis e parciais e se diferenciam da fonte escrita, embora não sejam menos confiáveis – por isso, o que garante a objetividade é a responsabilidade do pesquisador perante a fonte que ele mesmo está produzindo. Para Vilanova (1994), a subjetividade inerente à fonte oral deve ser defendida, posto que necessária para a construção de uma história completa. Vilanova (1994: 54) resume: “(...) *queremos saber quem são e como são, mas, sobretudo, falando com eles, queremos saber quem somos nós*”. Pensando nisso é que, em vários casos, as narrativas são apresentadas com o contexto da entrevista, o que enriquece a compreensão do leitor.

As questões éticas são relevantes em qualquer trabalho acadêmico, mas ganham uma dimensão ainda maior nos trabalhos que envolvem a coleta de narrativas ou depoimentos orais. É importante, pois, que os autores das teses demonstrem como construíram os instrumentos de pesquisa e as relações com os entrevistados. O formato da transcrição, o uso de gravador ou de notas de campo, esclarecimentos sobre alterações na fala do entrevistado ou de trechos inaudíveis são importantes para manter a fidelidade à fonte e oferecer ao leitor a maior transparência possível (Ferreira & Amado, 2002). Algumas universidades costumam exigir o parecer do Comitê de Ética em pesquisa para validar a investigação, como se nota na tese de Pacievitch (2012: 257). Na tabela 2, apresento quais foram os instrumentos utilizados pelos autores nas suas teses.

Tabela 2: Instrumentos de coleta de fontes orais utilizadas nas teses.

| | Autoria | Instrumentos utilizados |
|----|--------------------------|---|
| 1 | ROCHA, Raimundo | Entrevistas semiestruturadas. Não constam informação sobre gravações e transcrições. Critérios de seleção claros. |
| 2 | GUSMÃO, Emery | Roteiro de questões sobre vida escolar e fragmentos da história de vida pessoal e familiar. As entrevistas foram gravadas, mas não há maiores explicações sobre a forma de transcrevê-las. Critérios de seleção claros. |
| 3 | RICCI, Claudia | Entrevista oral com professores, gestores e ex-alunos das instituições pesquisadas. Roteiro não disponibilizado. Critérios de seleção pouco claros. Entrevistas gravadas. |
| 4 | PAIM, Elison | Questionário semiestruturado a partir de questões claramente expostas. Depoimentos gravados. Critérios claros. |
| 5 | MESQUITA, Ilka de | Reproduz o questionário na íntegra, no corpo do texto. Depoimentos gravados. Critérios claros. |
| 6 | CARVALHO, Silvana Maura | Roteiro da entrevista em anexo. Detalha o processo de gravação, autorização e transcrição. Critérios claros. |
| 7 | LOURENÇO, Elaine | Roteiro de temas (não de perguntas prontas) disponível no anexo. Entrevista gravada. Critérios claros e bem detalhados. |
| 8 | SILVA, Gizelda Costa da | Roteiros disponíveis nos anexos. Detalha a concretização das gravações e formas de transcrição. Critérios claros. |
| 9 | SOUTO, Paulo Heimar | Roteiros semiestruturados (questões fechadas e abertas) em anexo (anexos não disponíveis na versão eletrônica). Reflete teoricamente sobre o uso do gravador, instrumento que às vezes sequer é mencionado em outras teses. Critérios claros. |
| 10 | PACIEVITCH, Caroline | Questionários em anexo. Detalha processo de gravação e transcrição. Critérios claros. |
| 11 | DA SILVA Jr., Astrogildo | Não apresenta os instrumentos em anexo. Critérios claros. |
| 12 | MONTEIRO, Ana Maria | Informa que utilizou entrevistas com roteiro semiestruturado. Entrevistas gravadas. Critérios claros. |

Todas as investigações aqui em análise são de tipo qualitativo. Algumas, etnográficas (Gusmão, 2002; Da Silva, 2012), outras, optaram pelo método histórico (Carvalho, 2010; Monteiro, 2002). Certos autores prezaram pela interlocução com fontes escritas (Ricci, 2003; Rocha, 2001; Souto, 2008; Pacievitch, 2012) enquanto outros privilegiam as orais (Paim, 2005; Mesquita, 2008; Silva, 2011), embora também consultem outros tipos de documentos.

As justificativas para o uso da História Oral variam. Autores como Rocha (2001), Ricci (2003) e Mesquita (2008) lançam mão de reflexões epistemológicas em torno da verdade na pesquisa qualitativa. Os significados mais utilizados, porém, são de que as fontes orais permitem observar perspectivas inacessíveis por outras fontes (Paim, 2005; Carvalho, 2010; Silva, 2011; Souto, 2008; Da Silva, 2012; Gusmão, 2002) ou pela busca de aproximação com a concretude da prática docente, em diálogo direto com os docentes (Lourenço, 2011; Pacievitch, 2012; Monteiro, 2002).

Os autores do campo da História Oral ou das fontes orais mais citados nas teses estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3: Autores sobre História Oral mais citados nas teses.

| Autor | Número de citações |
|----------------------------------|--------------------|
| Alessandro Portelli | 11 |
| Marieta Ferreira e Janaína Amado | 11 |
| José Carlos Sebe Bom Meihy | 7 |
| Verena Alberti | 5 |
| Paul Thompson | 5 |
| Antonio Torres Montenegro | 3 |

Nota-se a recorrência a obras que podem ser consideradas clássicas sobre o uso de fontes orais no Brasil: “Usos e abusos da História Oral” (Ferreira & Amado, 2002) e a diversos textos de Portelli (1997), além do “Manual de História Oral” de Meihy (1996). É relevante, ainda, a citação a autores que auxiliam a tratar do tema da História Oral junto com as questões éticas, as memórias e as identidades, como Verena Alberti, Paul Thompson e Antonio Torres Montenegro. É justamente o passo seguinte da maioria das teses, quando explicam a opção pela História Oral: as reflexões teóricas sobre memória (Gusmão, 2002; Paim, 2005; Mesquita, 2008; Carvalho, 2011; Lourenço, 2011; Souto, 2008; Monteiro, 2002) e, em alguns casos, sobre narrativa (Paim, 2005; Silva, 2011; Da Silva, 2012; Monteiro, 2002).

Narrativas de professores e narrativas sobre professores

Por buscar o entendimento dos processos formativos a partir das perspectivas docentes, as teses constroem críticas profundas sobre as possibilidades de constituir programas de formação inicial ou continuada que abarquem todas as dimensões necessárias à preparação profissional daquele que ensinará História. Para Raimundo Rocha (2001: 76), por exemplo, “(...) a universidade deixa lacunas no processo de formação, na medida em que não prepara o aluno (futuro professor) para trabalhar com os ensinamentos fundamental e médio”. Para Elaine Lourenço (2011: 180), é preciso ouvir os professores para poder escrever sobre o ensino de história e a sua formação. Considera imprescindível saber sobre a vida deles para definir o que e como pensam e ressalta as crenças de que bons professores fazem a diferença na escola. Entrevistados se identificavam com a profissão e a executavam com seriedade, compromisso e dedicação.

No caso de Emery Gusmão (2002), destaca-se a posição política dos professores entrevistados, guardadas todas as ressalvas cabíveis a estudos parciais, que caracteriza cada uma das três gerações de docentes participantes. Para a autora, a segunda geração foi a mais marcada pela consciência política e pela renovação pedagógica – uma minoria que assume “*postura contestatária, tende às ideologias esquerdistas e inova em termos educacionais*” (Gusmão, 2002: 53). A terceira geração mostra que o novo é parte da identidade dos professores mais jovens, apesar da incerteza. Identificam-se com os currículos construídos por professores da segunda geração, mas não com todos os seus ideais, por possuírem outra concepção de cidadania. Na visão de Gusmão, cria-se um “mal-estar docente”: os professores querem “(...) *afirmar o caráter crítico e emancipatório da História*” (Gusmão, 2002: 110), mas encontram novas ideias pedagógicas, que privilegiam a educação em valores. Eles também valorizam sua formação acadêmica e procuram identificar-se com as camadas populares, oscilando entre a ruptura e o resgate. Gusmão questiona se os professores de gerações mais recentes teriam outro perfil – fato que Ricci (2003) constata, porém, nas conclusões, verifica que o engajamento político é muito mais discursivo do que ativo (Gusmão, 2002:170):

(...) No lugar de um posicionamento pessoal perante o ensino, encontram-se, nas falas dos professores, chavões sobre o engajamento político e a necessidade de transformação social. (...) A outra face do professor atual é a desmotivação, ausência de justificativas pessoais para o ofício ou do espírito missionário tantas vezes criticado em nome da profissionalização do ensino.

Na tese de Silvana Batista de Carvalho (2011), nota-se a valorização da dedicação à instituição e da abnegação nas vozes dos próprios docentes entrevistados, que aceitavam as reformas como naturais, sem vínculo com alterações políticas ou legislativas. Ela também dividiu seus entrevistados em gerações, ou etapas, como Gusmão (2002). Carvalho (2011) constatou que os professores que atuaram na primeira etapa da formação do curso investigado estavam marcados pela dicotomia entre teoria e prática e entre conteúdo, historiografia e didática, havendo concepções historiográficas positivistas e pedagógicas da Escola Nova mesclada com a Tradicional, que também influenciaram os docentes da segunda etapa, mas com inovações como a inclusão da historiografia, da pesquisa de campo, a presença dos Annales, da educação tecnicista e do uso dos audiovisuais.

Outro pesquisador que explorou as narrativas docentes preocupado com o impacto de programas de formação foi Paulo Heimar Souto (2008). Para ele, o professor precisa ser o agente transformador das reformas, e as narrativas dos participantes mostram as lutas de poder pelo saber. O currículo do curso de História precisaria romper com a visão de professor como assimilador e transmissor de informações. Coletou as narrativas porque “(...) *tais informações são relevantes para a análise e compreensão da relação existente entre experiências de vida e a relação com a opção docente bem como com sua prática profissional*” (Souto, 2008: 115). Seus narradores demonstram a influência da família e de outros professores, bem como da militância política, assim como a paixão pela disciplina e vontade de compreender a realidade, como em Monteiro (2002) e Pacievitch (2012).

O autor critica políticas públicas que deixam o professor de lado e que não melhoram as condições de trabalho. As narrativas dos professores corroboram os estudos sobre a fragilidade das escolas rurais. Mesmo assim, os próprios docentes reconhecem melhorias na sua vida profissional (Souto, 2008: 167):

(...) Após a conclusão do curso superior, a organização do trabalho docente sofreu várias mudanças em face aos novos saberes adquiridos na academia, sobretudo na perspectiva de proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos com maior grau de criticidade e consciência social.

Uma tese que também trabalha com escolas rurais é a de Astrogildo da Silva Jr. Seu foco principal são os jovens estudantes, mas ele dedica também um capítulo aos professores de história e sua formação. Da Silva (2012) apresenta os professores na introdução, em linhas gerais, mostrando nome verdadeiro, cor, religião, idade, tempo de formação e instituição. Depois, por meio de citações diretas e extensas, cada um apresenta a trajetória de vida escolar. São profissionais que possuem jornada de trabalho elevada. Escolheram História por gosto ou influenciados por professores marcantes. Tem dificuldade em atribuir significado para as disciplinas didáticas, como também entre os professores apresentados em Pacievitch (2012). Da Silva (2012) elogia programas de formação continuada que partem de demandas provenientes da própria escola e aqueles cursos que, embora de demandas externas, dialogam com a prática dos professores, pois o professor é um “aprendiz adulto” que pode mudar de perspectivas ao longo da vida (Da Silva, 2002: 228). Como crítica, da Silva afirma que os professores não tinham clareza sobre como desenvolver pensamento crítico com bases científicas.

As bases que a formação pode oferecer para o trabalho do professor de História, especificamente para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, são discutidas por Gizelda Costa da Silva. Ela ressalta, na narrativa sobre sua própria trajetória, a presença da política e da legislação educacional (Silva, 2011: 28-29 e 40):

(...) considero a História uma escolha feita para melhor conhecer o mundo e a humanidade, para que eu possa fazer inter-relações do mundo, com as pessoas que vivem, sonham, sofrem, constroem, pensam e compreendem o mundo
(...) cabe ao professor a tarefa de lidar, cotidianamente, com temas que afetam a vida humana.

A autora apresenta várias dimensões do trabalho docente que seriam bem investigadas por meio das narrativas dos professores. Na sua tese, os professores é que oferecem as sugestões para sua formação. Claudia Ricci (2003) percebeu que, mais ou menos mobilizados a partir dos anos 1980, os professores apareceram como protagonistas dos processos de mudanças das políticas públicas educacionais, porém, o licenciado

formado nos últimos anos não é mais vinculado a movimentos políticos ou sociais, e sim caracterizado pelo «*narcisismo social*» (Ricci, 2003: 272). A autora notou, ainda, que os profissionais que participavam das iniciativas de formação continuada eram motivados, apaixonados e mobilizados politicamente (Ricci, 2003: 265-256).

Além de Elaine Lourenço (2011), Ana Maria Monteiro (2002: 172) explorou a temática dos saberes docentes no ensino de História. Ela mostrou que

a História escolar contribui para formar identidades e a memória coletiva, mas não é a responsável por isso como um saber que está formalizado em textos de manuais didáticos. Para além dos conteúdos (...), modos de agir, de ensinar, de se relacionar com os alunos e de vê-los, modos de agir e de expressar a satisfação (ou não) de ensinar, definições de prioridades, ênfases, omissões e ocultações contribuem para a apropriação e desenvolvimento da história crítica e da história interiorizada. (...) A História escolar só existe na relação construída cotidianamente pelos professores, seus alunos e os saberes. Militantes anônimos, travam cotidianamente o bom combate pela História que, assim, continua....

Entender a formação a partir dos saberes faz o professor ser visto como autor e sujeito de suas práticas, com autonomia relativa. Monteiro (2002: 237) conclui sua pesquisa com uma boa dose de esperança e confiança no trabalho docente:

Essa pesquisa fica, assim, como contribuição para formar professores competentes porque dominam saberes que lhes permitem fazer o que pensam e pensar sobre o que fazem, desenvolvendo um trabalho de qualidade (...). Qualidade que possibilite formar professores que ensinem, como nos ensinou Paulo Freire, a ler o mundo com os pés no chão, com dignidade, ética e respeito pelo outro na conquista da justiça social, e a dizer a palavra para o encontro do outro e de si mesmos.

Algo semelhante motivou Caroline Pacievitch (2012: 189) a conhecer perspectivas acadêmicas e de professores de História sobre a presença de utopias político-educacionais na formação docente em história. A autora percebeu que

o desejo de articular pensamento e ação em busca de um mundo melhor pode ganhar outros sentidos e ajuda a pensar a profissão de ensinar História como Responsabilidade Docente pelo Mundo. Ela valoriza a docência, ao evitar a confusão com voluntarismo ou ativismo. Esta compreensão, entretanto não exclui a possibilidade de atuar politicamente, em outras instâncias. A formação de professores de História – e a prática do ensino – convertem-se em diálogo em torno da construção de conhecimentos e saberes abertos para o novo.

Preocupado com afirmativas redentoras sobre a profissão docente, justamente por seu objeto de estudo se localizar nas subjetividades das professoras, Elisa Paim (2005: 457 – grifos adicionados) afasta-se de dois discursos: o da vitimização do professor e o da politização “vazia” do trabalho docente, que valoriza uma

(...) retórica da importância dos professores para as *mudanças* das condições injustas das *sociedades* atuais. Entendo que não há mais lugar para esses discursos vazios [e] ser necessária uma outra atitude ao abordar a questão, especialmente, (...) de *diálogo* com os professores, entendendo-os como *sujeitos* do seu fazer.

Segundo ele, o diálogo com as professoras para atribuir significado ao ensino e sua formação ainda não é predominante nas pesquisas sobre formação docente. Na presente comunicação, porém, percebo que a significativa presença de fontes orais nas teses dos últimos dez anos pode indicar uma direção contrária.

Considerações Finais

(...) o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como os provérbios, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador

assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (...) O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (Benjamin, 1987: 221 – grifos originais).

Tratando da narrativa literária no seu trabalho de crítico, Walter Benjamin apresenta características sensíveis do narrador que, em meu entender, dialogam com as razões pelas quais os autores das teses aqui analisadas decidiram utilizar fontes orais. Percebi que existe a necessidade de construir sínteses críticas dos resultados dessas investigações, que podem contribuir para o refinamento dos instrumentais da pesquisa. Entender melhor como e por que os pesquisadores têm buscado mostrar os professores como narradores ajuda a compor sentidos para a profissão a partir da experiência e da sabedoria.

Para Benjamin, a experiência é uma ideia pouco valorizada na sociedade moderna, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Quase ninguém ousa expor as suas ou experimentar diante dos outros. Da mesma forma, as narrativas encontram-se pouco valorizadas como fontes de sabedoria, pois “(...) a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1987: 198).

O narrador é alguém que está entre o próximo do ouvinte e, ao mesmo tempo, distante. Reside entre o fantástico e o prático. Talvez por viver nesta zona de fronteira, o narrador é quem sabe dar conselhos, porque verbaliza sua vida e vivencia a sabedoria. Para Benjamin, a arte de narrar e dela emergir a sabedoria está em extinção devido à evolução das forças produtivas dos últimos séculos (como, por exemplo, a imprensa, o livro, o romance moderno, o pensamento individual *versus* a tradição oral).

A narração compete com a transmissão de informações, aparentemente mais útil que a partilha de experiências, que aconselha sem a necessidade de enumerar explicações (Benjamin, 1987: 203). Isso libera o interlocutor a interpretar como quiser. É o diálogo de que tratam os pesquisadores que recorrem às fontes orais, pois suscitam o espanto e a reflexão. E, para Ginzburg (2001), o espanto com o trivial é essencial para o pesquisador que recorre a indícios, que é o caso das teses apresentadas.

Além da distinção com a informação, Benjamin (1987) afirma que outro ponto de força das narrativas é a renúncia às sutilezas psicológicas, pois permite que se esqueça de si mesmo e se crie uma comunidade de ouvintes. O trato com as fontes orais com metodologia rigorosamente explicada na maioria dos trabalhos impediu a confusão da narrativa com terapia, o que não impede, em absoluto, que sentimentos e afetos compareçam nas entrevistas e nas interpretações como parte constituinte da fonte. Trata-se de assumir perspectivas epistemológicas que acreditam na presença do autor como produtor das fontes de informação e que se reconhece, nas técnicas de pesquisa e nas análises, como tal.

Afinal, tanto os professores entrevistados como os pesquisadores são os artesãos dos significados partilhados. Em várias das teses, a imagem da “trama” ou da “tessitura” são evocadas para explicar o diálogo entre narradores e autores (eles também narradores, em outra dimensão). Daí a importância das discussões sobre memória, presentes na grande maioria das teses, principalmente nas que discutem com mais vagar suas escolhas pelas fontes orais. Para Benjamin (1987: 210), isso pode ser entendido na luta entre a vida e a morte, isto é, no interesse de conservar:

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.

Assim, se a rememoração é a musa do romance, a memória é a musa da narrativa. Para Benjamin (1987), porém, a memória já não encontrava mais herdeiros, embora seja a responsável pela continuidade das coisas, ao ser vivificada pela narrativa. Talvez por isso alguns dos autores desejem “dar voz” a sujeitos que outrora não eram ouvidos: “(...) *quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia*” (Benjamin, 1987: 213).

Referências bibliográficas

- AMADO, J.; FERREIRA, M.(coords.). 2002. *Usos e abusos da história oral*. 5ª Ed, Rio de Janeiro, Editora FGV.
- BENJAMIN, W. 1987. O narrador. In: *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed, São Paulo, Brasiliense, p.197-221.
- CHIOZZINI, D. *et al.* 2007. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, E. *Digressões sobre o Ensino de História*. Memória, História Oral e Razão Histórica. Itajaí, Maria do Cais, p.103-145.
- FONSECA, S. 1997. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. São Paulo: Papirus.
- GINZBURG, C. 2001. Estranhamento. Pré-história de um procedimento literário. In: *Olhos de madeira*. nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Companhia das Letras, p.15-41.
- MEIHY, J. C. S. 1996. *Manual de história oral*. São Paulo, Loyola.
- PORTELLI, A. 1997. O que faz a história oral diferente. *Revista Projeto História*, n.14: 25-39.
- VILANOVA, M. 1994. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: MORAES, M. (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro, Diadorim.

Fontes

- CARVALHO, S. 2010. *A formação do professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes*. Curitiba, PR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- DA SILVA, Jr., A. 2012. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano*. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- GUSMÃO, E. 2004. *Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente*. São Paulo, Unesp.
- LOURENÇO, E. 2011. *Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)*. São Paulo, SP. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História, Universidade de São Paulo.
- MESQUITA, I. 2008. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 263f.
- MONTEIRO, A.M. 2007. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- PACIEVITCH, C. 2012. *Responsabilidade pelo mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História em Barcelona e São Paulo*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- PAIM, E. 2005. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 532 f.
- RICCI, C. 2003. *A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)*. São Paulo, SP. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, 327 f.
- ROCHA, R. 2001. *Identidades e ensino de História: Um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. São Paulo, SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 327 f.
- SILVA, G. 2011. *O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática do*

cente. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

SOUTO, P. 2008. *“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”*: formação em serviço de professores de História no interior sergipano. Natal, RN. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.