

Memória, Ensino de História e Formação de professores: narrativas (auto)biográficas de educadores formados no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria¹

Lisliane dos Santos Cardôzo²

Jorge Luiz da Cunha³

Resumo

Este trabalho é referente à pesquisa de mestrado cuja questão de pesquisa indaga: como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), influi em como o educador interpreta seu trabalho, seus percursos formativos e o ensino de história? Neste sentido, nosso objetivo é investigar, através da identidade narrativa e da memória de educadores, como a formação inicial tem implicado no trabalho, na trajetória de vida e em como interpreta o lugar social do ensino de história na contemporaneidade. Utilizamos o método (auto)biográfico. Assim, essa pesquisa narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação, tem interesse pelos processos de (auto)biografização de professores de história em processo de formação. Entrevistaremos quatro professores graduados entre os anos de 1980 e 2000, e que estejam atuando na educação básica em escolas públicas por, no mínimo, cinco anos. Estamos em processo de realização da pesquisa empírica e por meio de questionário semi-estruturado estamos realizando as entrevistas. Isso possibilitará um constructo teórico e metodológico, ancorado numa perspectiva hermenêutica de análise. Os principais referenciais são: Ricoeur (1994, 2007, 2011), Nóvoa (1994, 1995), Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2011), Rüsen (2007), Fonseca (1993, 1997) e Monteiro (2007).

Palavras-chave: Ensino de História, Formação de Professores e Narrativas.

Abstract

This work is related to the research of master which has this central question: How the initial formation, performed in the history graduation of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), influences on how the teacher interprets his/her work, his/her formation and history teaching? In this sense, our goal is investigate, through the narrative identity and memory of educators, how the initial formation influences their work, life trajectory, and how to interpret the social place of the teaching of history in contemporaneity. We are using the (auto)biographical approaches. Thus, this research has interest in the processes of (self) biographization of history teachers in the formation process. We will interview four teachers graduated between 1980 and 2000, who are working in basic education, in public schools, for at least five years. We are in the process of conducting empirical research and through semi-structured interviews are conducted. This will enable a construct theoretical and methodological grounded in hermeneutic analysis. The main references are: Ricoeur (1994, 2007, 2011), Nóvoa (1994, 1995), Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2011), Rüsen (2007), Fonseca (1993, 1997) e Monteiro (2007).

Keywords: History Teaching, Teaching Formation and Narratives.

1 Considerações iniciais:

Portanto, responder à pergunta “quem somos?” implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, numa novela. Por outro lado, só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa, só se fizesse tangível na sua história.

Jorge Larrosa

Quem somos? Qual o sentido do que fazemos? Esses questionamentos são existenciais e tocam em questões ontológicas, perenes, e porque não, metafísicas, muitas vezes sem resposta fixa. “Indagar-se” é um componente indispensável da formação humana e, portanto, elemento imperativo do trabalho. O âmbito profissional, onde enfatizamos o trabalho⁴ de professores, é uma face das indagações copiosas da vida. As respostas ou motivações estão na vida dos sujeitos e na sua memória.

Partindo das idiossincrasias pertinentes ao trabalho do professor da disciplina de História é sempiterno o seguinte questionamento: qual tem sido o lugar social do Ensino de História? Neste estudo não ambicionamos a responder esta pergunta, mas contribuir para problematizá-la, para além de nosso problema de pesquisa, ao inquirir a história do tempo presente do ensino de História.

Pensando na questão acima e visando colaborar na sua reflexão é que manifestamos nossa questão central de pesquisa, formulada a partir do entendimento de que a formação de professores, o trabalho de professores e a trajetória de vida dos professores se enredam mutuamente, como fios que se entrelaçam. São interdependentes e implicam diretamente no ensino de História. É ela: como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria, influi no modo como o educador interpreta o seu trabalho, seus percursos formativos e o ensino de história? Para isso, delimitamos que serão quatro sujeitos⁵ entrevistados, que tenham se formado no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos 1980 e 2000, e estejam atuando na educação básica em escolas públicas por, no mínimo, cinco anos.

Como forma de sistematizar os desdobramentos da nossa problemática, identificamos estas questões oriundas da questão central: quais são os paradigmas, identificados nas narrativas dos sujeitos, que têm norteado as práticas formativas do Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria? Como as significações acerca da compreensão do lugar social do ensino de história foram sendo constituídas em espaços-tempos formativos? Qual é a influência da formação inicial, no âmbito historiográfico e teórico, nas práticas didáticas escolares cotidianas?

Neste sentido, nosso objetivo é pesquisar, através da identidade narrativa de educadores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no seu trabalho, em sua trajetória de vida e em como interpreta o lugar social do ensino de história da contemporaneidade.

Trata-se, portanto, de uma investigação na qual utilizamos o método (auto) biográfico. Logo, é uma pesquisa qualitativa⁶. Nossa pretensão é, através das histórias de vida, fazer um “zoom” nas experiências formadoras. Isto permitirá uma postura de reflexibilidade, oriunda da interpretação, sobre o trabalho e a formação. Ou seja, a formação será o centro das narrativas de vida que carrega consigo uma temporalidade, experiência e subjetividade próprias. A narrativa oral é nossa fonte. É (auto)biográfica porque o sujeito que narra se coloca dentro do processo de narrativização, que, por sua vez, está inserido em um contexto histórico-social, onde o singular e o plural são inseparáveis. É através desse caminho teórico-metodológico, que evidenciamos o seu caráter formativo, transformativo e (auto) transformativo. Quando rememoramos e narramos nossas histórias de vida, nossa experiência, significamos nossa prática, o nosso presente, revelando crenças de outrora que podem, através do ato de narrar, ganhar novos sentidos.

Entendemos que nesse processo dialético interpretativo o sujeito que narra ganha centralidade. Reside aí o porquê da escolha por pesquisarmos acerca dos movimentos de formação dos professores e do trabalho do professor de história, relacionando-os: pesquisar processos formativos – começando com a (a) escolarização, enfatizando a (b) formação inicial e encontrando com o professor hoje e seu (c) trabalho – implica a compreensão da prática educativa em sua dimensão social e política. Neste sentido, vislumbro o comprometimento dessa pesquisa: conferir centralidade ao sujeito educador, ao utilizar o método (auto)biográfico, especialmente, sendo localizada no campo do ensino de história.

O ensino de história é um campo de pesquisa que está em processo de constituição e que tem se afirmado, no Brasil, na área da Educação e na de História, essencialmente, na Educação. E, assim, num movimento interdisciplinar entre os saberes pedagógicos e os históricos, busca compreender as implicações sociais, políticas e culturais presentes no ensino de história (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p.7).

No campo da educação o centramento do sujeito vem se consolidando desde a década de 80, quando começam a aparecer estudos que têm como foco o professor enquanto sujeito de análise. Porém, no campo de História, diverso disto, atribuir ao educador o lugar de sujeito da pesquisa não é uma prática que está bem afirmada e legitimada. Mesmo que haja estudos significativos neste âmbito, são localizados. As relações do ensino de história com outras dimensões, além das formais, não

têm recebido tanta atenção dos pesquisadores. Sobressaem-se, numa visão mais totalizante, trabalhos sobre currículos, livros didáticos, iconografias, entre outros. Segundo Fonseca, a pesquisa sobre a História do Ensino de História tem lançado novos olhares para os objetos de pesquisa. Não obstante, este é um processo recente (2006, p.27).

Os professores sempre tiveram interpretações sobre currículo, livro didático, o processo de ensino-aprendizagem, gestão pedagógica, didática, teoria, entre outros. Todavia, foram, muitas vezes, ignorados, deixando para os documentos, para as diretrizes, para os livros, o papel de falar por eles; pois algumas esferas da academia trabalham com a perspectiva de falar sobre o ensino de história, sobre os professores ou para eles, não com eles. A palavra didática, muitas vezes, soa como um palavrão para muitos professores universitários. Muito temos a aprender com os que trabalham. Ousamos dizer que o campo do ensino de história como um todo e, em especial, o que atribui centralidade ao educador, ainda é estigmatizado nos meios de produção acadêmica na história e isso precisa ser superado urgentemente para que o próprio campo possa ser mais bem aparelhado teoricamente.

Por que investigar a relação da formação inicial com outras dimensões? Tornou-se um lugar comum a noção de que a formação permanente do educador se faz ao longo da vida nos âmbitos profissional e pessoal. Todavia, a formação inicial mobiliza, problematiza, transmite saberes, posturas teóricas, enfim, adquire relevância nos processos formativos e na vida dos sujeitos. Práticas e teorias oriundas da formação inicial, com o tempo, serão negadas e superadas. Certas perspectivas, contudo, tornam-se essenciais na trajetória de vida do professor e em suas experiências, penetrando de tal modo no seu trabalho que se naturalizaram. Aos sujeitos da pesquisa narrar e rememorar a formação inicial permite ressignificá-la, através da construção de uma sensibilidade ativa, atribuindo sentido aos seus percursos formativos. Pode, assim, ter a oportunidade de identificar permanências e rompimentos ao lembrar-se daquele professor que estava em processo de “fazer-se” educador, ainda na formação inicial do curso de História. Isto é o singular. O singular, porém, relaciona-se com o plural. Quando pensamos o particular podemos vislumbrá-lo em um todo complexo: a renovação do ensino de História e o lugar deste na sociedade contemporânea.

Estabeleceremos um diálogo permanente entre o ensino de história, que remete ao processo de construção da disciplina, as políticas públicas do ensino de história, a sua função político-social, numa perspectiva universal; e a história ensinada, dimensão micro, mas não menos importante, que valoriza o educador, visto que nos remete à prática cotidiana do ato de ensinar história, que se relaciona ao que é singular⁷. Entendemos que só articulando essas partes é que poderemos ter uma visão do todo.

Justificamos esta pesquisa ao enfatizar a relevância de conferir centralidade ao sujeito professor narrador: Primeiro, em face do aspecto local da pesquisa – a formação de professores ex-alunos do Curso de História da UFSM – o que atribui à pesquisa um caráter analítico dialético, distante de qualquer postura prescritiva. Fornecendo, de tal modo, subsídios para uma reflexão em torno dos paradigmas que têm orientado a formação de professores da UFSM. Segundo, por utilizar conceitos, bases e aportes teóricos para pensar o ensino de História, que não pode se limitar a questões de âmbito objetivo, face à demanda, neste campo, de trazer para o centro das discussões o professor de História.

Renovações no ensino de história e na educação passam pela formação de professores. Qual é a interpretação que os professores fazem dela? Qual é o olhar que têm lançado ao lugar social do seu trabalho? Uma série de questões a respeito da formação ainda espera maiores estudos que procurem escutar o educador, dar à memória profissional atenção. Se nos estribarmos nas palavras de Larrosa, entenderemos que para responder a pergunta “quem somos?” precisamos nos interpretar através de uma narrativa.

2 Percursos teórico-metodológicos da pesquisa: (Auto)biografia, (auto) formação e memória

A narrativa é uma construção sócio-histórica e é de sobremaneira, parte do cotidiano humano, que é abalizado pelas histórias que ouvimos, produzimos e por como contamos e significamos as experiências vivenciadas. Para Galvão, narrar: “Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (2005, p. 330, grifo nosso).

Se o ato de narrar, processo ontológico de rememoração de experiências, faz parte da nossa essência, enquanto seres dotados de linguagem, por que não refletir sobre essa ação e empregá-la no âmbito da pesquisa? É isto que a pesquisa (auto)biográfica em educação, que ganhou impulso no Brasil nos últimos quinze anos, intenciona, ao apostar na interpretação das narrativas de sujeitos que vivem e constroem sua história, usando a narrativa de vida como um método.

Segundo Josso (2006, p.22), nas ciências humanas, as histórias de vida como método de pesquisa começaram no início do século XX, com expressividade na sociologia, sendo utilizada também na antropologia e psicologia. Foi no início dos anos 80 que alguns pesquisadores no campo da educação de adultos, que trabalhavam com esse método, começaram a se difundir, ela destaca: “G.Pineau e Marie-Michèle (França-Québec), G. de Villers e sua equipe (Bélgica), B. Courtois e G. Bonvalot e sua grande equipe da AFPA (França), P. Dominicé, M.Ch. Josso, M. Finger (Suíça)”. No Brasil, conforme pesquisa, contatou-se que

[...] s intensificação de tais metodologias aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (BUENO, 2006, p. 402)

De tal modo, podemos notar que trabalhar com o método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores é um processo recente na pesquisa em educação no Brasil. O impulso inicial foi dado em 1988, pela publicação da obra *O método (auto)biográfico e a formação* de Nóvoa e Finger. Porém, foi só na década de 90 que esse método ganhou visibilidade, marcado por uma heterogeneidade que foi sendo constituída por diversas áreas disciplinares.

A pesquisa em ciências humanas renovou-se metodológica e teoricamente, criando um contraponto e uma quebra no paradigma dominante da objetividade, assentando-se em princípios epistemológicos qualitativos. Esses princípios reconhecem o sujeito e compreendem que o ato de narrar impulsiona também uma renovação, onde as incertezas, os erros, as preocupações, se tornam experiências refletidas e significadas ao logo da história de vida. A partir dessas experiências reveladas e refletidas abre-se a possibilidade de instigar um formar e educar diferentes. Essa construção da experiência centra-se na singularidade e na subjetividade, o que promove uma proximidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois estabelece, pelo diálogo, uma relação dialógica e dialética. A partir da década de 90 podemos dizer que, com a pluralidade de pesquisas, teorias e práticas, há uma mudança no cerne da pesquisa em educação, que supera uma racionalidade técnico-objetiva para propor uma valorização da experiência vivida. Para Josso:

Trabalhar sobre relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma *subjetividade explicitada*, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um *conhecimento experiencial* que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. *Trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas.* (2006, p.21, grifo nosso)

Como menciona a autora em certos territórios a subjetividade é legítima – literatura, arte, psicologia. Na ciência da História, por exemplo, houve muita resistência dos historiadores para considerar o subjetivo. O processo de cientificação exigiu a negação da vertente ficcional e narrativa da escrita da história para valorizar uma suposta verdade. A história passou a ser contraposta à ficção, que era o oposto de uma verdade indiscutível do fato. Porém, as verdades, pois não há apenas uma, estão sob camadas de interpretações. Ficção e história constantemente se cruzam, pois recorrem a mediações imaginárias, subjetivas, interpretativas e representativas. Mesmo em planos epistemológicos diferentes, ambas utilizam meios narrativos. A literatura admite seu caráter subjetivo, enquanto que a história custou a fazê-lo. Custou a valorizar as subjetividades, as histórias de vida, a vida na História.

No campo da educação valorizar o caráter subjetivo é indispensável e isso foi incorporado pela pesquisa. Surgiram biografias de educadores, a noção de que na identidade do professor o pessoal e profissional são inseparáveis, enfim, as narrativas de professores sobre suas histórias de vida começaram a ganhar expressividade. Em outras palavras “[...] estas abordagens, das quais os diferentes nomes fazem apelo à vida – biografias, narrativas e histórias de vida – visam dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la” (PINEAU, 2011, p.27). A narrativa, portanto, medeia a palavra e a reflexão, e deve ser valorizada e legitimada em amplos territórios de pesquisa. Para Delory-Momberger o objetivo da pesquisa biográfica é o de

[...]explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes (2011,p.51).

Nesse sentido, esta pesquisa *narrativa (auto)biográfica* ou *narrativa de formação* (JOSSO, 2002), ao se apropriar desse método de investigação, tem interesse pelos processos de (auto)biografização de professores em formação. Encaramos nosso referencial metodológico como constituinte de toda a pesquisa, pois esse não se esgota no cenário da metodologia, mas permeia todo o constructo investigativo, iluminando teoricamente nossas escolhas.

2.1 Processo de Biografização: do particular ao universal, do singular ao plural

Será que uma narrativa nos diz algo de universal, ainda que seu imo seja a visada ao contingente? Acreditamos que sim. Nas narrativas de professores, neste caso de história, podem evidenciar-se relações entre, por exemplo, *práticas escolares e políticas públicas*, entre *trabalho de professores e o sistema capitalista*, entre *ações educativas e formação de professores*, entre *metodologias e o lugar social do ensino de História*, entre *história ensinada e ensino de história*, ou seja, entre *histórias individuais e história social*, entre o *particular* e o *universal*. Essas relações, no entanto, não sugerem que as narrativas de nossos sujeitos são representativas de uma totalidade, ao contrário, compreendemos que a particularidade ilumina o que é universal, faz com que o enxerguemos por outro ângulo, abre possibilidades. Além disso, movimentos de biografização revelam as intencionalidades pessoais, pedagógicas, éticas, morais, políticas que constituem a história de vida que está em formação, como nos diz Delory-Momberger:

A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é

aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. [...] este processo que constitui a interface entre o individual e o social e que designei pelo termo de processo de biografização. (2011, p. 49)

Neste mesmo texto a autora ilustra a interação entre o coletivo e o individual, ao pensar uma situação concreta: um evento acadêmico. Então, questiona-se se neste encontro todos os participantes viveram a mesma situação. Podemos concluir, que todos os participantes viveram a mesma situação. Mas só podemos chegar a essa conclusão se considerarmos a dimensão coletiva do encontro, os aspectos sociais, institucionais, em seu tempo-espaço. Entretanto, pode-se afirmar também que os participantes não viveram a mesma situação, se for considerada a “forma e o sentido que toma para cada um”. Vivemos um fato, uma situação que compartilhamos com outros, mas “cada um vive essa situação individual, pessoal, e, nesse sentido, singular” (2011, p. 49-50).

Poderíamos perguntar: como cada um de nós coloca certa atividade para si mesmo e para sua vida? Como iríamos biografar essa atividade, neste contexto social e institucional, que vivemos? Podemos notar a interconexão do *mundo social* e a *experiência vivida*, isto é permanente em nossa vida, não é dual, é uma atividade que fazemos a todo instante: biografamos nosso contexto, nossa existência. Concordamos com Bueno quando diz que:

[...] toda práxis humana é reveladora das *apropriações* que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”. [...] Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito de seu pensamento. [...] Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a *vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifeste como a síntese de uma história social*. (2002, p. 19, grifo nosso)

Assumimos, portanto, a possibilidade de que as narrativas de professores sejam encaradas como conhecimento científico. A práxis humana resulta em relações sociais, como, por exemplo, o trabalho. Essas relações sociais, por sua vez, relacionam-se com a estrutura social. Neste sentido, uma prática singular está inscrita e marcada pela história social. A narrativa de vida, subjetiva e particular, traz em seu bojo, a noção que se tem do social e do estrutural, onde se está inserido.

2.2 Interpretação das experiências: caminhos para uma reflexão sobre formação

Quando narramos, produzimos conhecimento sobre nossa vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a (auto) (trans) formação e também viabilizamos a compreensão de questionamentos pertinentes no que tange à formação de professores, quando o pesquisador, também em formação, interpreta enfocando a investigação social e educativa. Assim, cabe pensar o que entendemos como formação nesta pesquisa. Concordamos com Nóvoa quando diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência. [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (1995, p.26 e 28)

Apoiados no autor enxergamos o sujeito em sua globalidade, pois não dividimos o eu pessoal e do profissional. A formação, por sua vez, concerne ao todo, ao sujeito em sua integralidade. Certas facetas da formação são, muitas vezes, ignoradas, por não serem reconhecidas por cursos acadêmicos, e valendo-se da história de vida podemos admitir saberes subjetivos, não formalizados. A formação está relacionada à *reflexão*, estando impregnada de tudo que foi vivido. O que vai ser definidor, na formação, extrapola os títulos profissionais, e se assenta no que refletimos. No contexto estrutural em que vivemos a possibilidade de reflexão do professor acerca de seu trabalho é minimizada, e a narrativa pode oportunizar que o professor reflita, o que, talvez, não aconteceria espontaneamente.

Goodson argumenta que segundo a sua experiência:

[...]quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias do ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância. (1994, p. 70)

Nossa decisão por usar a (auto)biografia para investigarmos a formação do professor, tem a ver com a nossa experiência, que é similar a do autor, pois entendemos que é *impossível* desconsiderar a história de vida do professor quando falamos sobre a sua formação. O método (auto)biográfico é uma investigação que valoriza a superação do imediato para a construção de um conhecimento que é refletido. Este é um processo que se desdobra no interior do narrador, por estar dentro do processo chamamos *(auto)* biográfico. A biografização possui, em seu âmago, uma dimensão socio-política, por ser uma prática de formação. Assim, a narrativa permite que o sujeito possa dar um sentido a conflitos existenciais, tomando consciência através da sua própria história. Concordamos com Souza quando diz que:

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como *atividade formadora* porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (2006, p. 135-136, grifo nosso)

Percebemos que é possível construir um conhecimento de si abrindo-se ao ato de narrar a vida através da memória. Quando se recorda a formação inicial, e se possui a expectativa do futuro chegamos à compreensão das formas como damos sentido ao trabalho, redimensionando o que do passado ainda pesa sobre o hoje, e o que já não faz mais sentido. Através da narrativa o educador está aberto a questionar-se: Como a formação inicial contribui para que eu me tornasse o professor que eu sou? Como ela interfere, até hoje, no meu trabalho e no que entendo que seja o ensino de História? Se meu conhecimento não é oriundo da formação inicial, de onde vem o que eu penso sobre essas questões? No que, até hoje, a minha formação inicial interfere nos meus projetos, minha visão da educação, minha inspiração? Josso (2010, p.195) enfatiza que "o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência".

2.3 Apontamentos sobre memória e narrativa

O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma narração. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado. O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990). Outros, afirmaram que a memória e a história são sinônimos, ou que são fundidas uma na outra, especialmente, no desenvolvimento de uma memória nacional (NORRA, 1993). Rejeitamos a concepção de que história e memória são a mesma coisa, e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas. Concebemos, com base em estudos de Ricoeur, a relação da história e da memória numa perspectiva dialógica.

Ricoeur ocupou-se com a memória tardiamente. A questão aparece na obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em francês em 2000. Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e Narrativa*, trabalho no qual analisou a natureza do ato narrativo em relação com a percepção e representação da temporalidade. Segundo Ricoeur, na medida em que a referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, embora sem anular suas particularidades. A tessitura de uma intriga e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

[...] el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Diré, em primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingenua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre en el trasfondo de la crítica al carácter narrativo de la historia. Dicha crítica sólo aprecia el carácter

episódico y olvida el carácter configurado, que constituye la base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta (RICOEUR, 2000, p. 192).

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

Em Tempo e narrativa Ricoeur deixou uma lacuna: a memória, mas esta foi estudada em A memória, a história e o esquecimento. O autor percebeu justamente que essa brecha, o nível intermediário da experiência temporal humana e a operação narrativa, era a memória. Para o estudo da memória precisamos considerar também o esquecimento, pois, para Ricoeur “ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro” (2007, p. 459). Quando narramos, através da memória, fazemos uma construção psíquica que é seletiva, ou seja, representamos o passado também através de esquecimentos. Além disso, é preciso considerar o indivíduo dentro de contextos que são também responsáveis pela constituição de uma identidade narrativa. Le Goff acrescenta que, “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1994, p. 419).

Ricoeur (1994) traz uma abordagem hermenêutica narrativa, de modo que a compreensão do ser-no-mundo revela-se mediada pela narrativa, e esta articularia o tempo transformando-o em tempo humano. Dessa forma, a narrativa possibilita a autointerpretação dos sujeitos, a invenção de si (JOSSO, 2002), de modo a se reconhecer em sua existência, em um movimento flexível e dinâmico na relação passado-presente-futuro, “no sentido de que a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências” (ABRAHÃO, 2006, p.153).

Podemos concluir, numa perspectiva micro, que duas noções são importantes para a compreensão da narrativa (auto)biográfica: a experiência e a interpretação. Ambas carregam a subjetividade de quem narra. Essas duas questões se relacionam

e nos remetem a outra concepção elementar: de que as narrativas não estão abertas à comprovação, não podem ser julgadas verdadeiras ou falsas, pois são a expressão de um ponto de vista. De modo que a narrativa é verdadeira para quem narra, significando o que o contador interpreta que viveu. As narrativas não copiam a realidade, elas propõem representações, é a linguagem que medeia o processo de interpretação, a experiência vivida e os seus significados. A história de vida contada, entre memórias e esquecimentos, é um constructo e não é a vida narrada. Segundo Abrahão o fenômeno do ato de narrar se estriba na memória do narrador:

[...] a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é *ressignificada* no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é *reconstrutiva*, além de ser *seletiva*, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. (2006, p.151, grifo nosso)

A temporalidade e a narração formam um todo. É nessa dialética constante entre os tempos passado, presente, e futuro, que uma memória autobiográfica caracteriza o ser em uma constante identidade narrativa dinâmica.

Considerações finais

Procuramos nesse texto apresentar caminhos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, através da abordagem (auto)biográfica. Estamos em processo de realização da pesquisa empírica, em que, por meio de questionário semi-estruturado, realizamos o trabalho de campo. Isso possibilitará, posteriormente, após os procedimentos da entrevista, um constructo teórico e metodológico, ancorado numa perspectiva hermenêutica de análise. Finalmente, tentaremos responder nossa problemática central de pesquisa.

Nesta pesquisa entendemos o sujeito como central, onde as narrativas, em um determinado tempo e lugar, são um processo constituído pelo educador narrador. São histórias que atribuem sentido ao trabalho dos professores e uma flexibilidade sobre a sua formação. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. Essa tridimensionalidade da narrativa (auto)biográfica oferece um terreno fértil de compreensão do passado, fazendo emergir memórias sobre a escolarização, sobre a formação inicial, relacionando-as com o presente, com o professor que se é hoje. Do mesmo modo, as implicações pessoais e a interpretação das trajetórias individuais, expressas através da oralidade, revelam as relações entre a formação inicial e o trabalho do professor de história, que, por sua vez, relacionam-se com ensino de História e o lugar que ocupa socialmente.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006.
- _____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.
- ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA. Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antonio. Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1994, p. 63-78.
- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vertice, 1990.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- _____. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. Caminhar para si. Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.
- MÈSZÁROS, Ivan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (Org.) Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- NORRA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, nº. 10, 1993.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). O Método (auto)biográfico e Formação. São Paulo: Paulus, 2010.
- PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- _____. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. In: Anàlisi. Revista Del Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, n. 25, 2000.
- _____. Tempo e Narrativa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- RÜSEN, Jörn. História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.
- SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.(orgs.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Notas

1 Neste texto apresentaremos os primeiros encaminhamentos teórico-metodológico da pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel Licenciada em História pela UFSM. Membro do Clio "Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação" (CNPQ) e bolsista CAPES. E-mail: lis_cardozo@hotmail.com.

3 Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea - Universitat Hamburg. Mestre em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná. Graduação em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

4 Entendemos o conceito de trabalho como uma produção e ação social dos sujeitos, como essencial para entender e pensar a vida humana, atribuindo-lhe centralidade no mundo contemporâneo. Tomamos aqui Antunes (2005), Mészáros (2005) e Enguita (1989) para explicitar o sentido de trabalho de professores que nos apropriamos neste texto.

5 A categoria sujeito é intencional, na medida em que entendemos e atribuímos centralidade ao narrador, que não é apenas colaborador da pesquisa, mas sujeito dela, assim como é sujeito de seu trabalho em sala de aula. Ao utilizar sujeito remeto-me também ao que o caracteriza, sujeito cidadão, sujeito professor, que vive na contemporaneidade e é influenciado, política e socialmente, pelo contexto. Sujeito que vive em uma globalidade, em um sistema capitalismo e neoliberal, e que constitui sua identidade narrativa e sua consciência histórica nessa contextura. Ou seja, sujeito de pesquisa como sujeito, construtor de sua vida e dos saberes sobre ela.

6 Tomo aqui como principal contribuição a obra: TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

7 Observamos que a distinção dessas expressões "ensino de história" e "história ensinada" são nomeadas por Selva Guimarães Fonseca (1993).