

Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da História escolar

Potentialities of “self-narratives” in school History narratives

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro*

Mariana de Oliveira Amorim**

RESUMO

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de pesquisa em andamento que busca examinar as potencialidades das “narrativas de si” para a constituição do saber histórico escolar e para a produção de identidades docentes. Tendo por base a análise de aulas de História no Ensino Médio ministradas por uma professora reconhecida como marcante por seus antigos alunos, discutimos algumas potencialidades didáticas emergentes da análise das “narrativas de si”. Especialmente, a influência desse aspecto do ensino na “negociação de distâncias” entre professora e alunos, que viabiliza a aproximação dos conteúdos da disciplina História com a realidade do aluno e com o tempo presente. Bem como sua influência na relação com o ensino de conteúdos, valores éticos e morais. Foi possível, também, registrar indícios de transformação, simultânea e contínua, no processo de constituição de sua identidade docente.

Palavras-chave: ensino de história; narrativas de si; professores marcantes.

ABSTRACT

This paper presents a research in progress in which we analyse the use and contribution of teachers’ self-narratives for the constitution of History school knowledge and for the production of teachers’ identities. Considering the results of analyses of some History classes in high school, led by a teacher recognized as “remarkable” by her students, we discuss didactic potentialities which emerge from the analyses of these self-narratives in the “distance negotiation” between the teacher and her students, which makes it possible to establish relations between the History contents being studied, the students “reality” and the present time context; and between the teacher’s “self narratives” and History contents, moral and ethic values being studied. The research made it also possible to investigate marks of the simultaneous and continuous changes in the process of constitution of her teacher’s identity.

Keywords: history teaching; self-narratives; remarkable teachers.

* Doutora em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. anamont@superig.com.br

** Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. molamorim@gmail.com

Muitos professores de História relatam, no contexto de suas aulas, “histórias”, “casos” interessantes por eles vivenciados e/ou observados. Por que fazem isso? Para distrair/divertir os alunos? Para atrair e manter a atenção? Para motivá-los? Simples divagações? Ou será que, ao fazê-lo, expressam configurações típicas da história escolar utilizadas pelos professores – muitas vezes de forma inconsciente –, para tornar suas aulas significativas, para que seus alunos consigam atribuir sentido ao objeto de estudo?

Neste artigo, apresentamos as bases teórico-metodológicas de uma pesquisa em andamento que busca examinar as potencialidades das “narrativas de si” de professores, em sala de aula, para a construção do saber histórico escolar e também para a produção de identidades docentes. Antes de iniciarmos a exposição, é importante destacar que esta pesquisa é uma das vertentes de um projeto maior que focaliza estudos sobre os saberes e práticas criados e mobilizados no fazer curricular, considerando suas articulações com questões do tempo presente desenvolvidas em diferentes contextos curriculares. Um dos objetivos desta pesquisa é compreender como são desenvolvidas as explicações de professores de História que tiveram sua prática reconhecida por alunos como significativas. Dessa forma, trabalhamos com a categoria “professores marcantes”, considerando que esses sujeitos foram bem sucedidos em suas práticas, tendo propiciado uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Assim, os primeiros resultados da pesquisa aqui apresentados têm por base a análise de aulas (que foram acompanhadas e gravadas em áudio) de uma professora de História no Ensino Médio, residente na cidade do Rio de Janeiro, reconhecida como marcante por seus antigos alunos. Nossa chave de leitura para as análises das aulas são as “narrativas de si” da professora, que nos possibilitam: a) analisar a “negociação de distâncias” (Meyer, 1998) entre professora e alunos, através de técnicas argumentativas que viabilizam a aproximação dos conteúdos da disciplina História com a realidade do aluno e com o tempo presente; b) relacionar as histórias pessoais da docente com o ensino de conteúdos, valores éticos e morais; c) investigar possibilidades de constituição e transformação, simultâneas e contínuas, de sua identidade docente.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nossa perspectiva de abordagem considera o ensino de História como “lugar de fronteira”, no qual são articuladas contribuições do campo da Educação e da História (Monteiro; Penna, 2001). Isso significa que nossas análises sobre a produção do saber histórico escolar levam em consideração tanto as especificidades da prática pedagógica quanto as especificidades da disciplina História. No que remete ao campo da Educação, referências das áreas do Currículo e da Didática nos possibilitam pensar em uma epistemologia própria e específica do saber escolar (Gabriel, 2003; Monteiro, 2007), bem como sobre a relação dos docentes com os saberes que ensinam (Monteiro, 2007). No que se refere ao campo da História, contribuições do campo da Teoria da História nos ajudam a problematizar o papel das narrativas históricas e a produção do tempo histórico (Ricoeur, 2010) e a relação entre tempo presente e produção histórica (Dosse, 2012; 2010). Essas articulações possibilitam examinar as relações estabelecidas entre ensino de História, narrativa e tempo presente, no contexto da prática docente, e também conduzir uma análise sobre a constituição dos saberes históricos escolares.

Defender a especificidade epistemológica do saber escolar significa reconhecer que sua produção se dá no âmbito da cultura escolar, na qual são criadas configurações cognitivas próprias ao contexto sociocultural de tal instituição e na qual são gerados diferentes constrangimentos e desafios próprios à realização do ensino (Monteiro, 2007; 2010). Essa orientação teórica permite superar a perspectiva que considera que o saber histórico escolar ocupa uma suposta posição de inferioridade ante a disciplina acadêmica História, já que cada um deles detém epistemologia própria. Dessa forma, nossas análises sobre a constituição do saber histórico escolar são orientadas pela perspectiva da epistemologia social escolar:

A perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De um lado ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da

diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através das relações de poder. (Gabriel, 2006, p.3)

Esse aporte teórico também leva em consideração a mobilização desses saberes pelos professores e a relação dos docentes com os saberes que ensinam: “os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente do fato de ser integrante da cultura escolar” (Monteiro, 2007, p.13). Portanto, o papel do professor de História é central na produção do conhecimento histórico escolar. Na pesquisa que aqui apresentamos, estamos preocupados em analisar como os professores de História mobilizam e produzem esses saberes em sala de aula a partir de um ponto de vista específico: o das narrativas que tecem sobre si mesmos, as “narrativas de si”.

O conceito de “narrativas de si” utilizado nesta pesquisa é definido por Delory-Momberger (2012), quando apresenta as bases epistemológicas e metodológicas da “pesquisa biográfica”, buscando marcar sua especificidade dentre as demais ciências sociais, como a Filosofia, a Sociologia, a Etnologia, dentre outras. De acordo com a autora, a fonte da pesquisa biográfica são os “atos de biografiação”, que correspondem a uma pluralidade de manifestações mentais, gestuais e comportamentais. Dentre elas, a linguagem, a palavra sobre si, o discurso narrativo são destacados como elementos principais nas análises da pesquisa biográfica, por três motivos: pela sua relação direta com a experiência temporal, por serem elaborados como seqüências de ações e por carregarem marcas ambivalentes do indivíduo e do social (Delory-Momberger, 2012, p.72-80). Mesmo que nosso objetivo não seja realizar uma pesquisa biográfica, o conceito de “narrativas de si”, apresentado pela autora, nos instiga a pensar sobre as narrativas que os professores produzem sobre si em suas aulas e a analisá-las sob essa perspectiva.

Podemos considerar as “narrativas de si” presentes em aulas de história como integrantes do processo de didatização? Elas são utilizadas deliberadamente com o objetivo de tornar compreensíveis os conteúdos em estudo? Ou são elementos decorrentes de divagações? As “narrativas de si” apresentam potencialidades em sua inserção nas aulas de história?

Dentre as potencialidades do uso de “narrativas de si” em sala de aula, destacamos a possibilidade de articulação entre as histórias pessoais dos

professores, a disciplina História e o tempo presente, já que segundo Delory-Momberger:

as “histórias” que contamos sobre nós mesmos e que, segundo alguns, nós dirigimos a outros, longe de nos jogar numa intimidade inacessível, têm por efeito articular nosso espaço-tempo individual ao espaço-tempo social. Efeito que pode ser obtido só porque a sequência narrativa que construímos, em suas formas e seus conteúdos, implica em um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, pois ela põe em cena uma racionalidade social na qual nós estamos envolvidos ...

De alguma maneira, não podemos impedir que as histórias que contamos a nosso respeito e a nós mesmos sejam ao mesmo tempo história de sociedade. (Delory-Momberger, 2012, p.75)

Dizendo-o de outro modo, a pesquisa biográfica da autora “fixa por objeto a gênese individual do social nos processos de biografiação” (Delory-Momberger, 2012, p.83). Desse modo, esse tipo de pesquisa pressupõe um estatuto específico de “narrativas de si”, segundo o qual as narrativas deixam de ser apenas um lugar do íntimo e da descoberta de si mesmo e passam também a habitar/constituir/representar a esfera pública:

A emergência da pesquisa biográfica é contemporânea daquilo que se poderia descrever como uma “mudança de regime” na relação do indivíduo e do social, mudança de regime que transforma o estatuto e as práticas das narrativas de si. Nessa nova configuração societal, a narrativa de si não é mais apenas o lugar de um uso “privado” e de um desafio de expressão e de construção sociais, mas carrega-se de novos desafios em relação tanto com uma função societal de elaboração da experiência individual e coletiva quanto com seus usos no espaço público. (Delory-Momberger, 2012, p.78)

Apostamos na relação indivíduo-sociedade contida nessa definição de “narrativas de si” para analisar as narrativas pessoais criadas nas aulas da professora que acompanhamos ao longo desta pesquisa. No entanto, para uma análise da constituição das narrativas da História escolar, reconhecidas como lugar de fronteira, também devemos levar em consideração as contribuições do campo da Teoria da História, já que a História acadêmica é seu saber de referência (Chevallard, 1991), com destaque para a relação entre os conceitos

de narrativa histórica, tempo histórico e tempo presente. Entre os debates teóricos atuais acerca de narrativa e tempo históricos, destacamos as análises desenvolvidas por Paul Ricoeur (2010).

O desafio desse autor consiste em pensar “a narrativa como guardião do tempo”, defendendo que o tempo só pode ser pensado quando narrado. Ricoeur reconhece que toda história é narrativa, sem contudo afirmar que, por isso, a historiografia seja uma produção ficcional. Para tanto, Ricoeur desenvolve o conceito de “operação historiográfica”, de produção da História acadêmica, que consiste em uma interação entre vivência (tempo vivido) e reconhecimento (narrativa), estabelecida em três momentos que, em linhas gerais, podem ser definidos da seguinte maneira: *mimese 1* – a prefiguração do campo prático (o “vivido”, já formado por pré-narrativas que permitem ao historiador apreendê-lo e ao leitor compreendê-lo e com ele se identificar); *mimese 2* – configuração textual desse campo (a “intriga”, a conexão dos eventos passados em uma configuração lógica relacionada à construção de um tempo narrativo em um determinado padrão que o torne inteligível aos contemporâneos); e *mimese 3* – a refiguração pela recepção da obra (a reapropriação do leitor, colocando-o em lugar de recriador da obra) (Reis, 2006).

Além disso, para o autor, a narrativa histórica elabora um terceiro tempo (diferente do tempo vivido, o “tempo da alma”, de Santo Agostinho, e diferente do tempo cósmico, concebido por Aristóteles) que seria o próprio tempo histórico, permitindo assim a comunicação e o (re)conhecimento das experiências vividas (Dosse, 2012).

Do mesmo modo, a História escolar também apresenta como articulador a questão do tempo histórico. A importância do ensino e da compreensão do tempo histórico reside em sua importância estratégica para que os alunos possam estruturar o próprio conhecimento sobre a História e dar sentido aos temas – como os inúmeros fatos, datas, personagens e conceitos como descobrimento, progresso e revolução –, que em um primeiro momento podem parecer desconexos (Blanch; Fernández, 2010). Assim como se dá na História acadêmica, na História escolar o uso da narrativa torna-se instrumento primordial para a construção da temporalidade, pois narrar possibilita traduzir e explicar de maneira qualitativa tanto as mudanças que afetam as estruturas sociais quanto as permanências, contribuindo para formar consciência histórica (temporal) nos/dos alunos. Do mesmo modo, o conceito de tempo presente

também se faz importante, pois na escola ele demarca o lugar temporal de fala e de atribuição de sentidos, tanto do historiador quanto do professor de história:

Estamos nos referindo ao processo de produção da história que se instaura no momento da formulação de um problema e que nos remete a um passado que se constitui a partir da mobilização de nosso instrumental conceitual, documental e investigativo para a busca da explicação/compreensão e escrita. Implica também considerar o contemporâneo do não contemporâneo, conforme Dosse (2012), quando passado e futuro se tornam presentes como espaços de experiência e horizontes de expectativas a partir da mobilização realizada pelos historiadores e, no caso em pauta, os professores. (Monteiro, 2015)

Além das contribuições da Teoria da História, pensar a História escolar como um lugar de fronteira nos remete também para algumas contribuições do campo da Retórica. De acordo com Meyer (1998), a retórica é entendida como “negociação da distância” entre sujeitos através da linguagem, tendo como elementos constitutivos o orador (*ethos*), o auditório (*pathos*) e o discurso (*logos*). Monteiro e Penna utilizaram essa definição de retórica para analisar o trabalho do professor, “considerado como negociação de distâncias em sala de aula para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa”. Trata-se de considerar “a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais” (Monteiro; Penna, 2001, p.200). Desse modo, a história escolar pode ser pensada também “como um lugar de negociação da distância entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso”.¹ Na pesquisa aqui apresentada, buscamos analisar as “narrativas de si” dos docentes como uma das possibilidades de negociação de distâncias entre professores e alunos, conduzida por meio de técnicas argumentativas que permitem a aproximação do conteúdo da disciplina histórica com a realidade do aluno e com o tempo presente.

Quanto ao objetivo deste trabalho, é importante destacar, no contexto da investigação em curso, as contribuições da pesquisa biográfica conforme proposta por Delory-Momberger, estudo que nos possibilitou abrir novas perspectivas para a análise dos processos em pauta – ou seja, a investigação sobre os saberes e práticas docentes na produção do conhecimento escolar no tempo

presente. Os relatos de experiências pessoais inseridos no contexto das explicações passaram, então, a ser considerados “narrativas de si” e como tal analisados na perspectiva da pesquisa biográfica que tem por objetivo:

explorar os processos de gênese e vir a ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, junto a isso, como os indivíduos pelas linguagens culturais e sociais que eles atualizam nas operações de biografiação – linguagens sendo tomado aqui em sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras do discurso, *scripts* de ação, etc. – contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social. (Delory-Momberger, 2012, p.71)

Essa perspectiva teórica mostrou-se muito pertinente à investigação. Com ela foi possível formular as questões: como essas narrativas de si foram inseridas no contexto da explicação do conteúdo? Por que a docente fazia isso?

Considerando que na história escolar, narrativas são produzidas na busca de que os alunos possam atribuir sentido ao que é apresentado, realidades históricas são reproduzidas/produzidas. Nesse processo, a professora, ao se narrar, constitui uma realidade social ao mesmo tempo em se constitui como indivíduo. Ela se afirma como docente – professora experiente em sua disciplina – também por meio das suas vivências/experiências.

A atividade biográfica emana, em primeiro lugar, de uma atitude mental e comportamental, de uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de maneira constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o cerca. (Delory-Momberger, 2012, p.74)

Operamos aqui com o entendimento de que as identidades não são fixas, essencializadas. São fluidas, mutantes, em contínuo processo de constituição/identificação no confronto com “o outro”, “o diferente”, “a diferença”. Nesse contexto, os “outros”, entre muitos outros, são os alunos. Mas não apenas eles. Os sujeitos históricos cujas histórias são objeto de atenção, de estudo, de explicação/narração na história escolar também se constituem como “outros” em contraponto/diálogo com a identidade docente em constituição. Além disso, valores também são objeto de atenção no contexto da finalidade educativa da instituição escolar. Nesse sentido, Delory-Momberger desenvolve análise sobre a narrativa como instrumento e alvo privilegiado da pesquisa biográfica.

Baseando-se na proposta do “círculo hermenêutico” de Paul Ricoeur (2010, p.93-147), ela lembra que a organização de um enredo, no momento da configuração,

transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados e dá a cada elemento sua função e seu sentido de acordo com a contribuição que ele fornece para o acabamento da história contada. Como operação constitutiva da narrativa, a organização em enredo tem uma dimensão performática: ela age, produz ação, e a ação que ela produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas ela se exerce também sobre o agir humano de que trata o texto. (Delory-Momberger, 2012, p.81-82)

“Narrativas de si”, conceito utilizado na pesquisa biográfica, foi por nós testado em nossa pesquisa como “operação performática” que organiza um enredo a partir de referências sociais e culturais, que atribui sentido ao texto e que, além de produzir ação sobre o texto, exerce ação sobre o agir humano: o da professora, autora das “narrativas de si” e o dos alunos, seu auditório.

Neste artigo, apresentamos as primeiras tentativas nossas de utilizar esse conceito na pesquisa sobre os saberes docentes aplicados no processo de produção do conhecimento escolar em História. A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa e potencialidades da análise realizada com esse referencial, articulado por sua vez ao da epistemologia social do conhecimento escolar.

METODOLOGIA

Em 2014, acompanhamos durante dois meses as aulas de uma professora “marcante” de História do Ensino Médio: 4 aulas do segundo ano e 6 aulas do terceiro ano. Esse total de 10 aulas, que foram gravadas e transcritas, nos possibilitam verificar um constante uso de “narrativas de si” no bojo das explicações históricas realizadas pela professora durante suas aulas. Essas “narrativas de si” foram por nós destacadas e posteriormente categorizadas de acordo com os objetivos de nosso estudo. Assim, identificamos “narrativas de si” que possibilitaram uma aproximação do conteúdo da disciplina história com o tempo presente e também com a realidade do aluno; “narrativas de si” que contribuíram para o ensino dos conteúdos, de valores éticos e morais, e finalmente “narrativas de si” que possibilitaram a afirmação e a construção da identidade

docente da professora. A seguir, apresentamos algumas análises preliminares da pesquisa, que ainda está em andamento, e algumas considerações que já podem ser tecidas.

“NARRATIVAS DE SI” EM AULAS DE HISTÓRIA

Aula para o terceiro ano do Ensino Médio: como proposta, a análise de um documentário sobre a Era Vargas. Ao longo da exibição do documentário, a professora pausa o vídeo e explica a conjuntura política e social da época: o movimento tenentista de 1922, a política do Café com Leite, as oligarquias dissidentes, os contextos social e cultural do Brasil e do Nordeste em especial. Em uma de suas pausas, por meio de uma de suas histórias pessoais, a professora aborda o tema da desigualdade social e enfatiza as diferenças que existem até hoje entre o litoral e o interior do Nordeste brasileiro. A partir de uma “narrativa de si”, a professora defende a importância da consciência sobre a desigualdade social, que muitas vezes se torna invisível ou distante dos olhos de um turista que passeia pelo Nordeste, por exemplo:

Para cada cidade, para cada Estado que eu vou, do Nordeste ou daquela região, eu faço aqueles passeios de turista. Mas teve um dia que eu não aguentei mais aquilo. Daí eu não vou, eu pego um ônibus e vou andar pela cidade. Ou então vou andar nas ruas para trás do hotel que a gente fica. Então por exemplo lá em Alagoas, naquela orla você se sente na Barra da Tijuca. Parece aquelas avenidas da Barra, sentando nos quiosques lá na praia, as coisas têm um preço muito barato para a gente que vive aqui, a comida é muito boa, bem abastecida, saborosa e tal. Aí o que é que eu fiz? Resolvi não fazer o passeio para aquelas praias lá e resolvi ir para as ruas de trás. Aí eu já encontrei uma classe média na rua de trás, falei: vamos tentar mais uma. Terceira rua que eu fui já não tinha nenhum tipo de asfalto, era barro batido. Eu estava de frente para a praia. Acho que umas seis ruas pra trás, tinha um espaço todo de barro aberto, com lixo acumulado, casas extremamente pobres, crianças andando descalças com narizinhos escorrendo: típico da região. Você tinha ali um mercadinho extremamente pobre, aí eu perguntei pra uma moça: “passa ônibus aqui?” Ela respondeu: “Passa, minha filha, mas passa de meia em meia hora. Você vai ter que esperar uns 40 minutos até o próximo. Lá pra frente você pega mais fácil.” Fui pra lá e peguei o ônibus, e o ônibus me levou pra outras áreas da cidade. Você olha assim a pobreza extensiva, né? Porque quando a

gente é turista e eles mostram aquilo que tem de melhor no lugar, que é pra gente voltar, se sentir feliz, satisfeito; mas experimente, quando você for viajar, andar por outras regiões ... Então é bem interessante quando você vai olhar, ampliar a visão. Aproveitar sua viagem pra conhecer essas áreas aí, o que tem do outro lado da cidade, certo? (Aula n. 2 da turma 3001, dia 8 out. 2014)

Nesse trecho de sua fala, podemos verificar como é relacionado um dos temas de sua aula sobre a Era Vargas – a questão da desigualdade social – com o tempo presente. Ela trata desse tema na década de 1920, no Brasil, mas a partir de uma “narrativa de si” também o aborda na contemporaneidade, destacando sua permanência histórica. Ao mesmo tempo, por se tratar especificamente do Nordeste brasileiro, a professora utiliza técnicas argumentativas para aproximar seu relato da realidade dos alunos quando compara, por exemplo, a orla de Alagoas com a orla da Barra da Tijuca.

Por que essa narrativa nessa aula? Por que comentar a pobreza, as contradições, as desigualdades no Brasil de hoje, narrativa na qual ela se mostra inconformada com o que lhe é mostrado como turista e procura ver o que está nas ruas por trás do hotel, em outras áreas da cidade? Ali, ela relata, ela vê a pobreza, as dificuldades vividas pelo povo e por ela também experimentadas. Em suas palavras: “É bem interessante quando você vai olhar, ampliar a visão. Aproveitar sua viagem para conhecer essas áreas aí, o que tem do outro lado da cidade, certo?”.

Uma reflexão mais aprofundada sobre essa narrativa nos permite inferir que, mais do que o governo Vargas ou a Revolução de 1930, ela está contribuindo para que seus alunos percebam em seu comportamento uma forma de agir no mundo, uma maneira de não se conformarem com o que é proposto; de problematizar, de questionar o vivido. Em suma, trata-se de uma forma de agir historicamente fundamentada, que busca desnaturalizar o social. Ademais, por meio dessa narrativa, a professora aborda valores éticos e morais caros ao ensino de História. Servindo-se de sua experiência pessoal, ela procura desenvolver nos alunos a sensibilidade para com os problemas humanos provocados pelas desigualdades encontradas nas diferentes regiões e cidades brasileiras. É um tema delicado que poderia suscitar preconceitos ou discriminações com relação ao Nordeste. No entanto, ela demonstrou em suas aulas estar atenta o suficiente a ponto de fazer com que os alunos compreendessem que essa

situação faz parte do Brasil como um todo. Também mostrou-se preocupada em desenvolver o olhar crítico e a indignação frente a essas situações.²

Em outra aula, do terceiro ano do Ensino Médio, também sobre a Era Vargas, ao apresentar e explicar os órgãos criados por esse governo, sobretudo os ligados à manutenção da ordem interna, a professora destaca sua permanência histórica, mesmo quando os órgãos mudam de nome e recebem novas atribuições. Nesse momento, ela apresenta uma “narrativa de si” que, ao mesmo tempo que contribui para afirmar sua identidade docente enquanto professora-pesquisadora, também pode ser vista como um argumento de autoridade sobre o assunto que está sendo tratado:

Olha só: Getúlio vai criar um órgão, chamado DOPS, que é Departamento de Ordem Política e Social. Esse órgão vai ter como função a manutenção da ordem interna, o controle sobre a manifestação contra o Estado. E esse órgão que é criado dentro da política civil, ele vai ficar no governo Dutra, ele vai ficar depois de Dutra, vai ficar no governo Getúlio de novo, depois vai ficar no governo JK, depois ele vai ficar no governo Jânio Quadros e no João Goulart. O que a ditadura militar fez? Ela pega esse órgão e o aprimora, então ele é o grande caçador de subversivos, de pessoas contrárias ao Estado, durante toda ditadura militar e aí ele vai se fragmentar, tem DOPS, DOI-CODI, tem DOI. Tem vários órgãos em cada Estado. *Porque eu pesquisei ditadura militar ligada à favela que eu estudo ali. E aí, por exemplo, eu estava em São Paulo. Tem um arquivo público do Estado de São Paulo e o arquivo do Estado do Rio.* Nesses arquivos têm muita documentação, esses nomes vão variando. Eles mudam o nome inclusive, esses órgãos, nos municípios, que são atrelados ao Estado e que são atrelados ao próprio Governo Federal, certo? (Aula n. 5 da turma 3001, dia 30 out. 2014, grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que aborda o tema e os conteúdos curriculares, ela faz um relato de sua ação como pesquisadora, como forma de garantir a credibilidade de seu ponto de vista sobre o objeto de ensino. Podemos considerar que a professora reafirma sua “identidade” como docente com a informação sobre sua “identidade” como pesquisadora, o que a diferencia de outros docentes que não desenvolvem essa prática.

Nessa mesma aula, a professora passa a fazer uma exposição sobre o Governo Dutra, de modo que, além das características políticas à época, explica traços do contexto sociocultural. A professora defende que, à época, os artistas brasileiros eram valorizados e cita Portinari e Oscar Niemeyer,

caracterizando-o como um arquiteto-artista, conhecido sobretudo em virtude da produção de suas “curvas de concreto”. Nesse momento, a professora apresenta mais uma “narrativa de si”: agora um extenso relato sobre um evento de sua vida que inclui a necessidade de se tomar atitudes e de se manter uma postura ética no tocante à preservação da arte brasileira, parte da mesma consciência social desenvolvida no relato anterior.

Eu contei aqui do banco..., não contei? Que eu encontrei no banco... Aí eu fui até lá falar com o gerente e aí sentei e falaram pra eu esperar um pouco. Eu não tinha visto isso, eu sentei de lado olhando pra cá, aí eu virei pra cá pra olhar, eu olho pra minha frente ... Eu comecei a ver ladrilhos, tinha uns ladrilhos na parede. “Que interessante. Ladrilho aqui, me lembra alguma coisa.” Aí nesse ladrilho, nessa lateral, num dos ladrilhos tinha uma bandeirinha pintada. Aí eu falei: “bandeirinha?” Eu comecei a observar, uma, duas, três, eu olhei pra cá, essa parede ela vai aqui e dobra, né? Ela faz isso. Eu olhei pra essa parede, toda em ladrilho, com várias bandeirinhas. Falei: “bandeirinha? Bandeirinha é Volpi. Volpi que usava bandeirinhas.” Aí comecei a olhar pra parede, olho pra essa lateral, olho pra baixo e ali está escrito: Alfredo Volpi, 1962. Aí eu fiz isso: “Ó! uma obra de Volpi!”, fiz isso na hora. Aí o gerente olhou pra mim e falou, tá tudo bem? Eu falei: “não, não está.” Aí ele: “o que aconteceu, tá se sentindo mal?” Eu: “você tem uma obra de Volpi nessa parede.” Ele: “ah é, os ladrilhos colocados aí.” Eu: “não são ladrilhos colocados aqui, isso é Volpi.” O cara fez isso ... é uma obra trabalhada com ladrilhos, azulejos. Nossa mas botaram aquilo ali no meio da obra dele. Aí ele: “é aquela parede de concreto? Foi o engenheiro que mandou colocar.” Eu: “mas num painel de Volpi?” O gerente pra mim: “não tô entendendo. Isso é só um negócio que tinha antes, que deixaram isso aí.” Eu já estava em estado de choque, já quase desmaiando. Por quê? O engenheiro não tinha cultura. O cara só sabia matemática e cálculo, ele pega uma parede de concreto, corta o painel do Volpi, abre o buraco no meio do painel e encaixa essa parede de concreto pra separar a parte de trás pra você entrar no banco. Aí fiquei indignada pensando naquilo a semana inteira ... Fui pra internet, procurei lá o site do Instituto Volpi e mandei um *e-mail* dizendo que o Banco ... no Rio de Janeiro ... tinha destruído um painel do Alfredo Volpi, que eu achava um absurdo alguém fazer isso com uma obra. Todo dia eu olhava o *e-mail*. Quinze dias depois, mais ou menos, recebi um *e-mail* do Instituto: “agradecemos a sua denúncia e vamos investigar.” Os advogados do Instituto Alfredo Volpi vão investigar o que está acontecendo com essa obra no Rio de Janeiro ... o pessoal do Instituto Alfredo Volpi veio ao Rio,

avaliou a tal parede em 5 milhões de reais hoje ... Quer dizer: o cara só sabe matemática, o cara abriu a parede e me mete um pedaço de concreto lá dentro. É essa questão que a gente fala: eu sou um arquiteto, eu sou um engenheiro, mas eu preciso ter conhecimento do que eu estou fazendo, daonde eu vou entrar. Eu sou um físico, químico, historiador, biólogo, olha aonde você vai entrar. Aí o banco ... teve que pagar uma indenização, eles estão lá em negociação. Então tem interesse em tirar a parede de lá e levar pra São Paulo, pro Instituto. Deixa só eu mostrar aqui pra você. O traço da obra dele são as bandeirinhas (a professora procura a obra de Volpi na *internet*). Aí eu falei assim: “poxa, eles bem que podiam me dar um quadro do Volpi.” Podiam, né? Me dar uma bandeirinha só... (Aula n. 5 da 3001, dia 30 out. 2014)

A professora apresenta mais uma “narrativa de si” para aprofundar a discussão que atravessa o tema de sua aula. Essas narrativas prendem a atenção dos alunos, são interessantes e ajudam, sob o ponto de vista da história pessoal da professora, a explicar os conteúdos que estão sendo estudados, a valorizar a cultura, a se posicionar ética e politicamente, dentre outros aspectos. Em meio à análise da história política do governo Dutra, ela articula, através da “narrativa de si”, o estudo do contexto cultural da época com uma história do tempo presente, do tempo imediato. A narrativa por ela relatada traz para os alunos evidências da presença material da obra de artistas na atualidade e da necessidade de ação frente a situações de desrespeito ou desvalorização de obras de arte. A aula de história que acontece no tempo presente, tempo-lugar onde os alunos e professora estão inseridos, se constitui como “espaço de experiência” (Koselleck, 2006), contribuindo para a atribuição de sentidos aos temas em estudo, a historicidade do social e a formação cidadã dos estudantes. O espaço de experiência da professora se constitui em espaço de experiência de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as “narrativas de si” de uma professora de História do Ensino Médio do Rio de Janeiro analisadas neste artigo apresentam subsídios para defendê-las como possíveis constituintes do saber histórico escolar. Lugar de fronteira, o saber histórico escolar não se resume a uma automática transposição do saber acadêmico histórico de referência para as salas de aula, por

meio do professor. O saber histórico escolar é constituído no fazer curricular como um contexto discursivo no qual questões políticas, fluxos do conhecimento de referência – no caso a historiografia –, referências da cultura escolar, dos docentes e alunos se articulam. Nesse sentido, afirmar o saber histórico escolar como um lugar de fronteira pressupõe que ele também seja analisado por diferentes ângulos que não só aqueles referenciados exclusivamente na historiografia. Aqui, ganha grande relevo o aporte teórico que o campo da Educação nos oferece, por se tratar da análise de um saber constituído em contexto cultural escolar. Assim, as “narrativas de si” de professores contribuem para a construção desse saber híbrido que afirma uma “razão pedagógica”: ele deve ser passível de ser ensinado em um contexto educativo (Forquin, 1992, p.26).

Muitos professores falam sobre si mesmos em sala de aula e, muitas vezes, essas narrativas podem ajudar os alunos a compreender a temática que está sendo ensinada; podem ajudar a ilustrar alguma questão ou debate; podem contribuir para a construção da identidade docente; podem articular o conteúdo com a realidade do aluno, já que professores e alunos vivem em um mesmo espaço-tempo. De todo modo, mesmo quando não articuladas diretamente aos conteúdos, essas “narrativas de si” contribuem para diminuir as distâncias afetivas e culturais entre professores e alunos.

Nosso objetivo, nesta comunicação, foi apresentar as bases teórico-metodológicas de uma pesquisa que busca examinar as potencialidades das “narrativas de si” de professores em sala de aula, para a construção do saber histórico escolar, em meio ao processo de constituição de identidades docentes. A pesquisa ainda está em andamento, mas nossas análises preliminares já indicam potencialidades do uso das “narrativas de si” como argumento na “negociação das distâncias” entre os saberes escolares em História e os saberes dos alunos; entre o tempo passado e o tempo presente; entre professores, alunos e sujeitos históricos em estudo. Além disso, as “narrativas de si” possibilitam a discussão de valores éticos e morais caros ao ensino da História, ao mesmo tempo que são utilizadas como argumento de autoridade e de constituição de identidades docentes. Não defendemos aqui o uso indiscriminado de “narrativas de si” como artifício para atrair a atenção dos alunos. Mas, consideramos que os exemplos analisados nos permitem vislumbrar a potencialidade argumentativa na constituição do saber histórico escolar, como expressão de experiências, do

saber da experiência e dos atos performativos muitas vezes utilizados de forma inconsciente pelos docentes, cuja investigação pode contribuir para uma formação de professores mais consistente e qualificada.

REFERÊNCIAS

- BLANCH, Joan Pagès; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.30, n.82, 2010.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012. p.71-94.
- DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v.4, n.1, p.5-22, jan./jun. 2012.
- DOSSE, François. Os três mastros entre dois recifes: a história entre vigilância e ficção. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.) *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *O processo de produção dos saberes no âmbito da disciplina história: tensões e perspectivas*. 2006. (mimeo).
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado história: a disciplina escolar história nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*, n.58, out./nov./dez. 2015 (no prelo).
- _____. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na for-

mação de professores. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P. et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, família e comunidade. Textos selecionados do XV Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), UFMG, 20-23 abr. 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, 2001.

REIS, José Carlos. Tempo, história e compreensão narrativa em Paul Ricoeur. *Locus*, v.12, n.1, p.28-35, jan./jul. 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NOTAS

¹ MEYER, 1998, p.26-27, citado em MONTEIRO; PENNA, 2001, p.199.

² É importante destacar que a professora inseriu na aula uma “narrativa de si” relacionada a uma viagem sua ao Nordeste. O contexto analisado por ela pode ser encontrado em praticamente todos os estados brasileiros nos quais as desigualdades sociais estão presentes. Na Orla do Rio de Janeiro, por exemplo, encontramos contextos de moradias de alto luxo vizinhas de comunidades com infraestrutura precária e em situação de extrema pobreza.