

POR UMA CARTOGRAFIA DOS SABERES DOCENTES: O PARFOR E O AGENCIAMENTO DE NOVAS SUBJETIVIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA*

Andreza de Oliveira Andrade**

Resumo: o presente artigo se propõe à reflexão em torno da construção de saberes mobilizados em função do ensino de História e de sua didática, nuançados pela relação entre a prática historiográfica e uma identidade profissional atrelada ao ofício de historiador/a não desconectado de sua prática docente; buscando fazer dessa reflexão um exercício de cartografar alguns caminhos que levam à vivência das experiências de ensino e formação de alunos/as da graduação em História na Licenciatura ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR em cidades do interior do Rio Grande do Norte atendidas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino de História. Historiografia. Formação de Professores/As. Experiência.

BY A MAPPING OF KNOWLEDGE TEACHERS: PARFOR AND THE AGENCY OF NEW SUBJECTIVITIES IN HISTORY TEACHING

Abstract: *this article proposes the reflection on the construction of knowledge mobilized on the basis of history teaching and its didacticism, guided by the relationship between the historiographical practice and professional identity linked to the historian's office not disconnected from their teaching practice; seeking to make this reflection an exercise of mapping some ways that lead to experiences of teaching experience and training of graduate students in history at the Graduate offered by the National Teacher Training Plan in cities in the interior of Rio Grande do Norte attended the University State of Rio Grande do Norte - UERN.*

Keywords: *Knowledge Teachers. History Of Education. Historiography. Teacher Training. Experience.*

* Recebido em: 10.04.2015. Aprovado em: 22.10.2015.

** Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professora do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Assú, onde vem ao longo dos últimos cinco anos ministrando as disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino de História e desenvolvendo atividades de extensão junto às escolas públicas com intuito de contribuir como a formação continuada de professores/as e o enfrentamento à homofobia nas escolas. E-mail: andrezauern@gmail.com; andrezaoliveira@uern.br.



O presente texto nasceu de minhas inquietações docentes voltadas à problematização da construção de saberes mobilizados em função do ensino de História e de sua didática, levando em consideração a relação que esta estabelece com a constituição de uma prática historiográfica e uma identidade epistêmica ligada ao ofício de historiador/a, que se volta à uma prática de ensino, buscando fazer dessa reflexão um exercício de cartografar alguns caminhos que levam à vivência das experiências de ensino e formação de alunos/as da graduação em História promovida pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CERTEAU, 2000, p. 66; TARDIF, 2013).

O porto a partir do qual partimos se localiza no contexto do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, que está historicamente inscrito em um contexto de transição da educação básica no Brasil inaugurado em 1996 com a Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a partir da qual se estabelece a exigência de formação em nível superior para docentes da educação básica. Uma inovação na história da educação em nosso país.

Para lidar com esta nova demanda de formar os/as professores/as que atuam na rede pública de ensino da educação básica o PARFOR é lançado em 2009, como um programa emergencial, criado como uma política pública para educação que procura atender aquilo que rege o disposto do artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

As turmas do PARFOR são ofertadas em caráter especial, na modalidade presencial de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura ou Formação Pedagógica, em instituições de ensino superior cadastradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que é o órgão federal gestor do Programa responsável por firmar parcerias com as IES.

Os cursos de Primeira Licenciatura são destinados a professores/as que exercem a docência na rede básica, mas que não possuem formação em nível superior; a Segunda Licenciatura destina-se aqueles/as que, já possuindo uma licenciatura, exercem a docência em disciplina diferente daquela em que são formados/as e a Formação Pedagógica é direcionada para docentes graduados/as, mas não licenciados que estejam exercendo a docência ou que atuem como tradutor/a intérprete de Libras na rede pública de educação básica.

O PARFOR é um plano de qualificação profissional que se insere dentro de uma lógica de disciplinamento de saberes, que visa suprir carências teórico-metodológicas da falta de formação acadêmica específica. Trata-se de uma modalidade de ensino inserida dentro de uma política nacional para a Educação que atualmente conta com cursos de licenciatura em diversas áreas, contabilizando 1515 turmas, das quais 97 são de Licenciatura em História.

MAPEANDO OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

As inquietações que motivam este texto são gestadas a partir da minha experiência em atividades de ensino e extensão nos cursos de Licenciatura em História do PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, da qual sou professora e onde tenho, nos últimos quatro anos, lecionado disciplinas das áreas de teoria e metodologia da História e orientações em Estágio Supervisionado.

Quanto à sua distribuição geográfica, a maior parte das turmas ofertadas pelo PARFOR está localizada em cidades do interior, como é o caso da experiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que já tendo formado duas turmas, atualmente mantém uma turma que cursa seu último período da Licenciatura em História, funcionando em regime presencial, tendo doze horas/aula por semana, ministradas intensivamente nas sextas-feiras e sábados, no Campus de Pau dos Ferros, congregando alunos/as de pelo menos mais dez municípios localizados na mesorregião do Oeste Potiguar.

O contexto norte-rio-grandense do programa pode ser considerado análogo de tantos outros que se estabelecem em cidades do interior, notadamente das regiões Norte e Nordeste que são atualmente as que agregam o maior número de cursos. Na sua maioria distantes das capitais, cujos municípios, tanto o que sedia a IES, quanto os que fornecem o alunado, enfrentam sérios problemas estruturais



que afetam diretamente o contexto educacional, os quais incidem sobre o processo de formação superior dos/as alunos/as-professores/as e sobre suas práticas docentes. Visto que precisam lidar com problemas como as dificuldades de deslocar-se até os campi onde são ministradas as aulas, ausência de acervo bibliográfico adequado, ausência de alojamentos onde possam pernoitar para a aula do dia seguinte, além da sobrecarga de trabalho cotidiana sem a redução de carga-horária para que possam assistir às aulas nas sextas-feiras e sábados.

Como são turmas especiais, não há outra forma de ingresso que não a prevista pelo programa que, procura estabelecer parcerias com Estados e municípios e IES para cadastramento e matrícula dos/as candidatos/as, os/as quais devem preencher os requisitos para ingresso, a saber: ser professor/a da rede pública municipal ou estadual de educação básica, não possuir licenciatura na área em que atua e estar em exercício na disciplina correspondente à Licenciatura que pretende cursar, bem como, possuir cadastro atualizado no Educacenso na função docente ou tradutor intérprete de Libras.

A experiência de lecionar disciplinas a estes/as alunos/as em diferentes momentos da graduação, acompanhá-los/as em seu cotidiano nos Estágios Supervisionados, me fez querer entender em que medida a experiência da graduação em História significa a constituição de novas subjetividades e como estas incidem sobre as práticas docentes desses sujeitos.

Partindo desta perspectiva procurei instrumentalizar uma pesquisa, que se encontra em andamento, a qual toma como referência a pluralidade constituinte dos saberes docentes, oriundos da formação profissional, do currículo e da prática cotidiana, como sugere Maurice Tardif (2013, p. 54), tentando perceber a forma como estes são acionados e metabolizados no que se refere ao ensino de História e à produção de um conhecimento histórico e historiográfico que resulta desse processo.

O que chama também ao cerne da questão o debate acerca de uma identidade profissional, no sentido de problematizar os elementos que fundamentam esse lugar social de historiador/a, no sentido de pensar como, em termos de disciplinamento de um campo de saber, se dá a constituição de tal identidade quanto às suas práticas e competências. Ou seja, o que faz de nós historiadores/as? Em que medida a graduação em História fornece elementos para que esses sujeitos instrumentalizem, por exemplo, conceitos historiográficos no sentido de desenvolver uma didática da História? Sob que perspectivas pode se dizer que, além de produzir novas subjetividades, a formação em História representa e/ou representará a inserção de novas práticas sobre a docência, sobre a forma de lidar com os conceitos e os saberes históricos?

Aceitando a perspectiva de que a relação que nós professores/as estabelecemos com os saberes não se reduz ao ato de transmitir conhecimentos já engendrados por outrem, e considerando o lugar social de nossos/as alunos/as em sua dimensão docente, temos procurado perceber como estes/as concebem suas práticas, perpassadas por diversos saberes com os quais mantêm diferentes relações. Atentando para o fato de que, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36), a pesquisa procura entender o lugar da epistemologia histórica no processo de formação e na prática profissional desse/as alunos/as da Licenciatura em História.

Como a História ensinada a eles/as ao se imbricar com outros saberes, inclusive e principalmente com os experienciais, agencia nesses sujeitos e em seu trabalho a constituição de uma cultura histórica amalgamada no estabelecimento de uma consciência histórica? Ou seja, como sua formação a partir da Licenciatura em História agencia a forma como pensam a História e se pensam com a História? Que novas subjetividades são forjadas a partir de tal experiência? Estas são algumas das problemáticas que temos perseguido.

Quando tais questões são trazidas à lume carregam consigo a possibilidade de permitir problematizar a construção dos saberes docentes, a partir da compreensão do que poderíamos chamar da prática de uma pedagogia da História, inserida na trama de um contexto de produção de saberes mais amplos, e de práticas e pedagogias outras; atentando para o exercício do ensino em duas dimensões: uma diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos/as docentes do PARFOR e como este tem incidido sobre a prática pedagógica dos/as discentes, de modo a contribuir com uma qualificação dos saberes acionados em sala de aula; a outra, se refere a problematizar as experiências de construção de saberes por parte dos/as alunos/as e de como isto implica na constituição de novas subjetividades.



Tendo a experiência norterio-grandense como mediadora do real, temos procurado refletir sobre essa política pública para a Educação, seus termos e vicissitudes, e como ela vem sendo efetivada na formação de profissionais que ao final da graduação são considerados/as habilitados/as a ensinar História nos termos do que tem sido postulado pela LDBEN e pela própria Anpuh. Nos meandros de suas peculiaridades, procuramos perceber as distâncias e aproximações entre projetos governamentais e suas práticas, acompanhando diretrizes e cotidianos dessas salas de aula e, acima de tudo, compreender que tipo de consciência história vai sendo construídas pela mediação entre docente e mundo, promovida pela experiência formativa.

Assim, o conhecimento histórico e suas formas de produção e circulação assumem lugar central, no intuito de problematizar o processo de formação do/a historiador/a para além de seus aspectos curriculares, pensando-o como inserido em um campo de produção e subjetivação de saberes implicados em relações de poder institucionais; tratando-o a partir da perspectiva da circulação cultural no diálogo com a história cultural da leitura; buscando dimensionar a recepção de novas formas de produção disciplinares relativas ao exercício histórico, para entender como as práticas de leitura e o manuseio de conceitos historiográficos incidem sobre as experiências culturais de sujeitos inseridos num contexto de disciplinarização da dinâmica de circulação desses saberes vivenciados tanto no que se refere à sua formação como historiadores/as, quanto às suas práticas docentes (TARDIF, 2013).

A formação do/a historiador/a se coloca, neste contexto, problematizada em seus aspectos institucionais, marcada pelo que Michel de Certeau chama de *o lugar social*, pensado não apenas como o lócus que dá possibilidades de se constituir enunciados, saberes e práticas, mas que também legitima e autoriza o dito, na medida em que a “instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma doutrina. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina” (2000, p. 70).

As problemáticas e os questionamentos que têm sido levantados aqui partem da natureza multiforme do mosaico que compõe os saberes dos quais se servem os/as docentes, apropriando-se, neste contexto, da perspectiva oferecida pelo trabalho de Maurice Tardif (2013) que procura dar conta de analisar os *saberes e a formação docente*, enfatizando justamente seu caráter heterogêneo e a forma como eles são mobilizados nesse processo. Assim, considero a contribuição do autor para ajudar a compreender que os saberes docentes de nosso/as alunos/as-professores/as possuem diferentes dimensões, a saber: os saberes pedagógicos, advindos da reflexão acerca da prática pedagógica, os saberes disciplinares, que são fruto da reflexão teórico-metodológica da História, os saberes curriculares que são construídos a partir da mediação das instituições escolares quanto à representação da realidade social e dos objetivos educacionais e, por fim, aquele que o autor compreende serem os mais enfáticos de todos, os saberes práticos, que emergem “da experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Nesse sentido, no que diz respeito aos saberes disciplinares forjados a partir da epistemológica da História, são abordados sob o leque de possibilidades da operação historiográfica (CERTEAU, 2000) para engendrar diálogos com a historiografia, a epistemologia histórica e elementos da memória, através das práticas de pesquisa que se servem do escrito, do dito e do vivido, para eleger e produzir fontes que nos ajudem a pensar nosso campo disciplinar, por intermédio das práticas que se lhe dão a existir, a saber: elementos de sua formação no contexto de interlocução com a escola básica e seu ensino enquanto prática constituidora de cultura histórica e, em nosso caso, alvo de um programa de governo específico, o PARFOR. Procurando compreender, como já disse anteriormente, qual o seu papel e seu poder ante os saberes experiências de nossos/as alunos/as, uma vez que estes já trazem consigo a internalização que constitui subjetividades.

É preciso considerar que é a partir da formação inicial, durante o curso superior de graduação, que são mobilizados saberes históricos e pedagógicos, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção de saber docente. Segundo Selva Guimarães Fonseca: “Trata-se de um momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço da construção de maneiras de ser e estar na profissão” (2010, p. 60).

Contudo, nosso desafio se assenta na possibilidade de pensar esses aspectos segundo a perspectiva de sujeitos que já possuem uma carreira docente e que terão que incorporar novas identidades profissionais, marcadas por outras formas de socializar-se com saberes apresentados com roupagens



desconhecidas e que dão sentido a uma cultura histórica forjada tanto no contexto de sua formação, quanto no contexto das aulas que estes sujeitos ministram na escola básica. Já que estão inseridos/as dentro de uma teia de relações, urdida principalmente pelas relações disciplinares que se estabelecem no âmbito do sistema de ensino, que constantemente nos coloca em contato com práticas disciplinares que são, sobretudo, autodisciplinares nos termos em que Michel Foucault se refere à objetivação do sujeito como sendo efeito do próprio processo de subjetivação efetivado pelos saberes e pelas relações de poder que são articulados. No caso do ensino, isso se apresenta na forma como, antes mesmo de chegar aos/as alunos/as, o conteúdo vai sofrendo uma série de mediações que vão desde o processo de formação docente, passando pelas escolhas teórico-metodológicas dos/as professores/as da Licenciatura, pela mediação do currículo prescrito e o proscrito, de modo a urdir a colcha de retalhos do saber docente (FOUCAULT, 1999; TARDIF, 2013).

O trânsito por entre os espaços de pesquisa no âmbito do que chamamos de Educação Histórica, em seus diferentes níveis, nos coloca em interlocução com aspectos teórico-metodológicos multifacetados, a partir dos quais vão sendo tecidas articulações entre História, Etnografia, Sociologia, Psicologia e Didática. Mas que carrega consigo as exigências de seu próprio lugar social na tentativa de equacionar as particularidades da prática, em suas mais diversas possibilidades, e de uma escrita historiográfica.

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da escrita: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sociocultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um ensino, logo, às flutuações de uma clientela; às pressões que exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre pesquisa e pedagogia. O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao “grande público” (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila do circuito de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem “constitui autoridade” e o esoterismo científico de quem “faz pesquisa”... (CERTEAU, 2000, p. 73-74).

O excerto de Certeau é posto em sintonia direta com os elementos investigativos e reflexivos inscritos nesse contexto e na tentativa de pensar elementos como: as distâncias que se tem entre o juízo da disciplina História, produzido pelos/as intelectuais que a compõe, os/as historiadores de profissão, e a tentativa de fazer com que essas perspectivas sejam subjetivadas pelos alunos/as do PARFOR. Em outras palavras, como a experiência desses sujeitos se constitui na compreensão do que é História, sendo que estes professores/as não têm, necessariamente, por objetivo tornarem-se pesquisadores de História. Professores/as, cujas trajetórias se apresentam permeadas pelo dia-a-dia estafante, vivido nas muitas horas em sala de aula que lhes são delegadas pelas Secretarias de Educação, o que os condiciona a fazer a graduação sem afastamento ou mesmo redução coerente da carga-horária de trabalho; que se percebem sem tempo para o estudo, a não ser pela sexta-feira em que são liberados para assistir as aulas, tendo de investir inclusive parte de seu final de semana, quando mais uma vez precisam furtar-se de seus lugares de sujeitos de família: filhos/as, pais, avós, etc. Neste sentido, como racionalizar uma política pública para a formação desse/a professor/a sem compreendê-lo/a em seu cotidiano; como pensar a qualificação profissional com ações que somente pensam a Universidade como frequência em sala de aula?

O PARFOR é avaliado por duas balizas: a crença de que o Projeto Pedagógico, com toda grandiloquência e esperança que pode ser produzida pela retórica estatal, se realiza na medida em que se aumenta o número de pessoas que o frequentam. É neste sentido, que tentar se aproximar das trajetórias dos alunos/as – professores/as, tentar compreender e mapear a noção de história que possuem, como o curso transforma sua prática em sala de aula, ou não, como esses cursos atingem a Educação Básica, finda por produzir um contra-discurso às estatísticas tranquilizadoras das perspectivas de qualificação docente nacional.

Contrário ao que possa parecer a um olhar mais geral, não se trata de assumir uma pesquisa centrada unicamente em aspectos cognitivos quanto à aprendizagem em História seguindo os passos



da Psicologia da Educação, mas de buscar uma análise que propõe tomar como referencial a própria epistemologia da História, considerando que a aprendizagem em História guarda vicissitudes que lhes são próprias e que fundamentam-se na interlocução com certa racionalidade que “[...] refere-se ao pensamento no trabalho de rememoração da consciência histórica [...]”. (RÜSEN, 1997, p. 17).

Desse modo, o trabalho em torno da análise do processo de formação do (a) historiador/a, que é por força de ofício, ou pelo menos deveria ser, aquilo que podemos chamar de educador/a em História, precisa inserir-se numa teia discursiva na qual se aloca as múltiplas possibilidades de pensar a natureza do conhecimento histórico, resguardadas num campo epistemológico próprio (CERTEAU, 2002), constituindo diretrizes para se pensar, por exemplo, a noção de *consciência histórica* a partir da perspectiva de Jörn. Rüsen (1997), que a concebe como expressão da nossa própria existência enquanto humanos, a qual não precisaria necessariamente de uma preparação teórica ou filosófica para mediar sua existência. Assim, pensando-a como existindo na e para além de nossa formação e de nossa prática enquanto artífices da História, seguimos em busca de perceber como a elaboração formal do conhecimento por meio da educação histórica produz uma interpretação ou mesmo uma reformulação deste fenômeno e como isto tende a ser, dentro do contexto de nossa pesquisa, instrumentalizado para servir de elemento à prática de uma cultura histórica. Nas palavras de Cerri:

[...] buscamos uma interpretação do fenômeno que permita compreendê-lo como perpassando o especialista e o homem comum, ainda que entre estes estabeleça-se uma relação que pode ter muitas características, que vão de uma hierarquia de saber até uma horizontalidade na vivência da consciência da história (2001, p. 96).

As categorias de análise quanto à forma a partir da qual tal consciência é evocada, seus processos metodológicos, epistemológicos e cognitivos são elementos que temos tentado acessar através do trabalho com a história oral, por meio da qual buscar-se acionar as memórias entendidas como elementos colocados a serviço do próprio presente, trilhando seus caminhos em avanços e recuos sobre o emaranhado da temporalidade (DELGADO, 2006).

É justamente em busca de tecer uma teia de memórias que tem-se considerado como instrumento fundamental o acesso às memórias e às trajetórias de vida dos sujeitos, asseverando a importância de revisitar as experiências, considerando que, desta forma, as narrativas de si constituídas em torno de sua formação como historiadores/as, ganham sentido e potencializam-se como integrantes do processo de construção de saber histórico, no sentido de pensar como sabemos o que sabemos em História e do próprio processo de formação, tendo na experiência fincadas suas bases existenciais.

Contudo, não há a pretensão de dar conta da catalogação de biografias várias, mas de ir em busca do acionamento das trajetórias de vida entrecruzadas com uma demanda de formação profissional, de modo a perceber como a formação em História incide sobre uma nova hermenêutica de si e das práticas profissionais dessas pessoas. Trata-se de investigações que partem do princípio de que nossos/as alunos/as-professores/as possuem saberes que lhes são específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos em e a partir de tarefas cotidianas. Neste sentido, importa-me saber como a graduação em História é abrigada nessa dimensão do cotidiano.

Dessa forma, problematizar a formação acadêmica desses sujeitos e a forma como são efetivadas em diferentes realidades suas práticas profissionais, se apresenta como um exercício de reflexão também acerca do ofício de historiador/a e das condições em que se dá a existir as formas de produção e a circulação de cultura histórica no âmbito da Educação Básica, e como o PARFOR tem interferido neste processo. O que nos coloca diante da velha questão do valor e da função social da História e da Historiografia, acionadas para o desempenho de um papel, no âmbito da sociedade, que se volta para as potencialidades de reflexão em torno das memórias sociais e da construção de uma consciência histórica que se define, grosso modo, como o exercício do pensar historicamente, refletido em uma atitude de localização de cada indivíduo em relação à temporalidade, sustentada pela capacidade de acionar, em seu cotidiano, referências pautadas na História, na compreensão do social e capaz de mobilizar e sustentar memórias e de produzir identidades sociais e sentimentos de pertença em relação à coletividade.



Tendo a experiência potiguar como mediadora do real, penso ser possível refletir sobre essa política pública para a Educação, seus termos e vicissitudes, e como ela vem sendo efetivada na formação de profissionais que ao final da graduação são considerados/as habilitados/as a ensinar História nos termos do que tem sido postulado pela LDBEN e pela própria Anpuh. Nos meandros de suas peculiaridades, é possível perceber as distâncias e aproximações entre projetos governamentais e práticas, acompanhando diretrizes e cotidianos dessas salas de aula e, acima de tudo, compreender que tipo de consciência história vai sendo construídas pela mediação entre docente e mundo, promovida pela experiência formativa.

A formação do/a historiador/a se coloca, neste contexto, problematizada em seus aspectos institucionais, marcada pelo que Michel de Certeau chama de *o lugar social*, pensado não apenas como o lócus que dá possibilidades de se constituir enunciados, saberes e práticas, mas que também legitima e autoriza o dito, na medida em que a “instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma doutrina. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina” (2000, p. 70).

Ainda quanto a pensar as experiências de formação, é preciso pensá-las como integrantes de um processo de constituição dos próprios sujeitos, na medida em que estão implicadas na articulação com um processo de produção de subjetividades, que é social e que está inserido dentro de um contexto de disciplinamento de saberes. No tocante ao próprio fato de se criar um Programa de formação específico direcionado a um público, possuidor de experiência docente em História, sem, contudo, estar habilitado para tal, torna estes sujeitos partícipes de uma lógica de disciplinamentos dos saberes, cujo objetivo indicado pelos discursos oficiais é a melhoria do ensino e dos índices qualitativos da Educação Básica nacional. Afinal, trata-se também de lidar com diferentes maneiras de formatar identidades, neste caso, uma identidade profissional (FOUCAULT, 1997).

Tais questões nos colocam diante de possibilidades investigativas que se referem ao processo de formação e de produção de cultura histórica, acionando elementos referentes às experiências de formação a partir do diálogo com as memórias e as trajetórias de vida desses alunos-professores, constituindo espaços de visibilidade e dizibilidade para suas memórias e para suas narrativas de si. Seguindo no intuito de pensar a produção de saberes para além da tentativa de moldar os saberes docentes à lógica científica, tentando constituir a partir de então uma estratégia de pesquisa capaz de observar nossos/as alunos/as-professores/as e dialogar com eles/elas no sentido de dar a conhecer as motivações. Ou seja, entender quais são as razões e os saberes que balizam a prática de ensino desses sujeitos e em que medida esses *saberes experienciais* que lhes são tão caros, dialogam com outras dimensões de saber, com as quais têm tido contato ao longo da graduação em História.

Como estes sujeitos se apropriam, por exemplo, das categorias históricas fundamentais para o ensino de História? Como a relação com os saberes acadêmicos se dá? Como os/as docentes da graduação se inserem como sujeitos no processo de construção de um saber histórico que chegará até à prática de ensino dos/as alunos/as, visto que já não é mais o saber acadêmico que estará sendo ministrado nas aulas, pois trata-se de uma outra dimensão de conhecimento que surge a partir da simbiose entre os saberes docentes, a prática de ensino e a recepção do público-alvo?

Contudo, não se trata de propor uma narrativa que pretenda dar conta da catalogação de biografias várias, mas se vai em busca do acionamento das trajetórias de vida entrecruzadas com uma demanda de formação profissional, de modo a perceber como a formação em História incide sobre uma nova hermenêutica de si e das práticas profissionais dessas pessoas. Na mesma medida, se tem buscado a partir de tais elementos, estabelecer alguns termos para avaliar a forma como a cultura histórica de formação desses sujeitos dialoga com a cultura histórica que estes orquestram em sua prática docente.

As entrevistas realizadas juntamente com os questionários que foram respondidos por eles/elas tem sido avaliados considerando que nossos/as alunos/as-professores/as possuem saberes que lhes são específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos em e a partir de tarefas cotidianas. Neste sentido, nos importa saber como a graduação em História é abrigada nessa dimensão do cotidiano.

Ao passo que avançamos na problematização da formação acadêmica desses sujeitos e a forma como são efetivadas, em diferentes realidades, suas práticas profissionais, vem se construindo a compreensão de que trata-se também de um exercício de reflexão acerca do ofício de historiador/a e das



condições em que se dá a existir as formas de produção e a circulação de cultura histórica no âmbito da Educação Básica, e como o PARFOR tem interferido neste processo.

Isso nos leva novamente a transitar por um debate que apesar de antigo, não está esgotado e que trata do valor e da função social da História e da Historiografia, acionadas para o desempenho de um papel, no âmbito da sociedade, que se volta às potencialidades de reflexão em torno das memórias sociais e da construção de uma consciência histórica que se define, grosso modo, como o exercício do pensar historicamente, refletido em uma atitude de localização de cada indivíduo em relação à temporalidade, sustentada pela capacidade de acionar, em seu cotidiano, referências pautadas na História, na compreensão do social e capaz de mobilizar e sustentar memórias e de produzir identidades sociais e sentimentos de pertença em relação à coletividade.

No tocante à formação historiográfica inscrita no âmbito do saber científico, no que tange a pensar as múltiplas dimensões e formas a partir das quais a cultura histórica é produzida e veiculada, é preciso considerar e dimensionar até que ponto esta cultura histórica, oriunda do processo de formação desses/as professores/as que são (re)formados pelo PARFOR, representa a consciência e utilização dos atuais debates da epistemologia histórica nas salas de aula em que são professores/as, em que isso, afinal de contas, agencia a formação de professores/as cômicos de seus papéis sociais, constituindo meios para a composição de uma História-Problema, ou se estes continuam alicerçados como dantes, na sucessão de fatos que se narram por uma mera questão curricular. Dito de outra forma, as indagações partem do pressuposto de que esse/as professores/as não são tabulas rasas, eles/elas chegam na licenciatura munidos/as de saberes; saberes inscritos no âmbito do conhecimento histórico e principalmente, saberes advindos de suas experiências cotidianas, estes já devidamente internalizados. Importa agora conhecer esses saberes e percebê-los sob a lupa da epistemologia histórica em função da própria proposta pedagógica da Licenciatura em História na qual eles/as estão inseridos/as.

Novamente, é preciso me colocar como participante desse processo de formação, acompanhando as aulas ministradas pelos/as alunos/as do curso nas disciplinas de Estágio Docente. Mesmo marcando no planejamento das referidas aulas a necessidade de problematização articulando passado e presente, os/as alunos/as não conseguem estabelecer relações de sentido com os saberes que ministram, simplesmente porque não se consegue ter uma postura reflexiva em relação aos mesmos. Isto se dá, em grande medida, porque, segundo têm demonstrado, durante a graduação as práticas de leitura não evoluem para uma experiência que leve esses sujeitos a serem afetados pelo que leem. Em consequência disto, a manipulação de instrumentais teórico-metodológicos fica comprometida, ao ponto de não conseguirem manusear conceitos-chave da História, como tempo, fato histórico, fonte histórica, narrativa, etc.

Nesse sentido, cabe problematizar esses elementos na dimensão do currículo adotado pela UERN, mas também ir além, na busca por visibilizar esse processo a partir da experiência desses sujeitos, representada pelo selecionamento e pela elaboração de suas próprias memórias, constituindo narrativas de si que possibilitem perceber a fragilidade desse plano de formação em relação à importância de se atender a uma série de vicissitudes nas quais se enredam suas experiências de formação, garantindo, assim, uma qualidade mínima para a mesma; podendo, inclusive ter acesso aos programas institucionais de pesquisa e extensão, acesso a um cotidiano acadêmico que é também responsável por nossa formação enquanto historiadores/as, não possibilitados pela estrutura oferecida pelo PARFOR.

Do ponto de vista institucional, esses sujeitos acabam ficando marginalizados dentro da própria Universidade, já que o fato de não terem acesso a outras atividades para além das aulas e de uma ou outra palestra promovida para cumprir a exigência curricular das horas de atividades complementares, representa as múltiplas impossibilidades que se apresentam em relação à sua trajetória de formação e que comprometem sua identidade de historiadores, considerando os elementos que marcam nosso lugar social e nossa polícia de trabalho (CERTEAU, 2000).

Em termos de pensar uma resposta social quanto aos investimentos voltados para programas como o PARFOR, será que o fato de formarmos turmas de Licenciatura em História, implica em mudanças nos quadros relativos às condições históricas que institucionalmente lhes dão um caráter de ação emergencial para educação? Ou seja, uma vez “providas” as escolas de capital humano, com docentes que passaram pela formação teórico-metodológica exigida pelo corpo institucional, para o



ensino de História, isto implicará uma dimensão qualitativa quanto à forma como a História é ensinada e aprendida? Quanto a isto, é preciso considerar que a formação docente se dá a partir de elementos heterogêneos e que está, neste caso, atrelada a condicionantes históricos que possivelmente não têm se alterado e comprometem o projeto de qualificação docente.

À GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO...

Os caminhos apresentados neste texto nos levam não a um destino final, mas a outros caminhos a ser trilhados, a pesquisa ainda em andamento tem as limitações que lhes são impostas por sua abrangência, mas estes mesmos caminhos nos apontam para a condição de fragilidade em que se estabelece a formação de nossos/as alunos/as. Uma fragilidade caracterizada em alguns dos aspectos acima, mas que aponta para a necessidade de nos ocuparmos do ensino de história e da formação de nossos/as pares com mais afinco, combatendo cotidiana e coletivamente à precarização à qual vem sendo exposta nossa formação e principalmente nossa prática docente.

Muito mais do que apontar soluções este texto teve a preocupação de colaborar com inúmeros outros chamamentos para olharmos com mais atenção aquilo que se tem feito com e do ensino de história, pois formações docentes deficitárias dificilmente darão vida e voz a uma cultura histórica escolar capaz de desenvolver uma história que faz pensar, que nos ensina a desconfiar das verdades cristalizadas, que nos ensinará enquanto sociedade a dialogar como nossa história e como nosso passado.

Não trago respostas, trago provocações.

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. *Artes de fazer*. Vol. I. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A operação historiográfica. In: *A Escrita da História*. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral – memória, tempo, identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FELIX, Loiva O. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107-115.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25, set./ago.1993, p.33-54.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova trans-



parência”. *Revista História, questões e debates*, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113– 121.

_____. Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. *Consciência Histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)

_____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006b.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

