

HISTÓRIA ORAL DE VIDA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: NOTAS PARA UMA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA HISTORICAMENTE SITUADA

ORAL LIFE HISTORY AND HISTORY DIDACTICS: NOTES FOR A THEORY OF HISTORICALLY SITUATED COMMUNICATIVE ACTION

Augusto Ridson de Araújo Miranda

Universidade Estadual de Ponta Negra / Secretaria de Educação do Estado do Ceará

ridsondearaujo@gmail.com

Luis Fernando Cerri

Universidade Estadual de Ponta Negra

lfcronos@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo problematiza a potência do método da História Oral de vida para a Didática da História, em especial na compreensão da geração histórica de sentido e da formação cultural-identitária. A pesquisa foi conduzida com docentes de História da UECE dentre os mais indicados pelos estudantes como suas referências formativas; para este artigo, analisaremos as narrativas de uma docente autoidentificada com o campo do Ensino de História. A análise aponta que o método favorece a compreensão da formação cultural-identitária, bem como a entender que a mobilização dos modos de geração histórica de sentido – entendendo-os como vocabulário para se expressar acerca da passagem temporal – depende dos sentidos dados a essa formação, pavimentando caminhos para desenvolver uma teoria da ação comunicativa historicamente situada.

Palavras-chave: História Oral de Vida; Didática da História; Ensino de História; Comunicação Histórica

Abstract:

This article problematizes the power of the Oral Life History method for History Didactics, especially in understanding the historical generation of sense and cultural-identity formation. The research was conducted with History teachers at UECE, among those most indicated by students as their teacher formation references; for this article, we will analyze the narratives of a teacher who self-identifies with the field of History Teaching. The analysis points out that the method foment the comprehension of cultural-identity formation, as well as understanding that the mobilization of modes of historical generation of sense – understanding them as vocabulary to express oneself about the passage of time – depends on the senses given to this formation, paving the way for the development of a theory of communicative action historically situated.

Keywords: Oral Life History; History Didactics; Teaching History; Historical Communication

1. Introdução

Este artigo objetiva problematizar a potência do método da História Oral de vida

(FONSECA, 1997), possibilidade de pesquisa situada na abordagem biográfica (SOUZA, 2006), para a área de pesquisa da Didática da História (inspirada na perspectiva alemã da *Neu Geschichtsdidaktik*) e, com efeito, para duas de suas principais categorias de pesquisa, a “consciência histórica” – adotaremos doravante a nomenclatura “geração histórica de sentido”¹ – e a formação cultural-identitária. Para tanto, iremos nos utilizar de dados de uma pesquisa ocorrida ao longo do ano de 2020. A referida pesquisa entrecruzou dados de quatro etapas de pesquisa tendo como método central a História Oral de vida de professores, para compreender destes, por meio de suas histórias de vida e de formação das múltiplas dimensões culturais-identitárias (entendidas como históricas para a da Didática da História), a dialética entre a dimensão profissional dessa formação e as demais dimensões.

Para este artigo, serão evidenciadas as mobilizações narrativo-discursivas nas entrevistas coletadas, de natureza narrativa-episódica (JOVCHELOVICH; BAUER, 2003; FLICK, 2003), ocorridas entre junho e dezembro de 2020. Considerando apenas estas narrativas, analisadas na perspectiva textual-discursiva de Moraes (2003), intencionamos interpretar os sentidos e intencionalidades narrativas como uma mobilização discursiva², isto é, como performance interativa de uma ação comunicativa intersubjetiva, em dialética com a(s) identidade(s) dos sujeitos deste discurso.

A justificativa deste artigo se ancora no exíguo quantitativo de pesquisas na perspectiva da Didática da História no Brasil que se valham do método da História Oral de vida ou da abordagem biográfica - cuja potência praxiológica se evidenciou no substrato empírico das entrevistas coletadas na referida pesquisa, uma vez que possibilitou testar novas chaves de leitura para interpretar a mobilização dos sentidos históricos e das dimensões culturais-identitárias. Isto pode ser dito porque os entrevistados mobilizaram diversas flutuações de modos de geração de

¹ Ao longo das traduções das obras de Jörn Rüsen para o português este termo, este termo (*Geschichtsbewußtsein*) inicialmente, foi traduzido como “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e depois para “constituição histórica de sentido” (RÜSEN, 2007). Adotamos a nomenclatura “geração” e não “constituição” (embora sejam semanticamente próximos) considerando a própria explicação de Rüsen (2015), pois os sentidos históricos podem ser constitutivos (explicáveis conectando diacronicamente as partes do processo histórico), construtivos (compreensíveis na análise subjetiva da diacronia) e reconstrutivos (ressignificando os sentidos constituídos e construídos). Assim sendo, o termo “geração” abrange os 3, sendo mais completo.

² Interpretamos o conceito de “discurso” como dialeticamente constituído e constitutivo das práticas sociais, sendo mobilizado para variadas intencionalidades. O discurso, latente como artefato sociocultural, é mobilizado – isto é, é acionado intencionalmente - como processo de geração de sentido sobre o vivido em uma performance identitária intersubjetiva (BUTLER, 2003). Segundo Fairclough (2001), é uma forma de (se) identificar, (se) representar e agir no mundo que atua na integração linguística intersubjetiva para produzir sentido quando nos encontramos em situações comunicativas.

sentido a depender da intensidade e da forma de engajamento identitário, algo não desenvolvido em outras obras e que nos levou, desde então, a traçar protótipos de uma teoria da ação comunicativa historicamente situada.

2. Mostrando à faca o caminho do queijo: História (Oral) de vida e Didática da História

A potência das narrativas autobiográficas em articular sentido sobre a experiência vivida, memória e identidade é, segundo Delory-Momberger (2014), um elemento constatado nas trajetórias francófona e teutófona dos estudos compreensivistas, sejam eles hermenêuticos, historicistas ou fenomenológicos dos séculos XVIII ao XXI, acionando categorias como “consciência histórica” e “formação” – em suas variadas conceituações, métodos e intencionalidades – para interpretar, na fala de indivíduos ou de grupos sociais de identificação comum, quando, como e para quê as vivências dos sujeitos consigo mesmo, com os outros e com a realidade, são acionadas para orientá-los no transcorrer de uma vida.

Delory-Momberger (2014) destaca que, na trajetória da biografia e da abordagem biográfica, a narrativa de si no tempo possui um potencial de dar força à subjetividade, de construir uma representação consistente, de *agir* no tempo pela palavra, para si e para outros. Assim, por meio da gnosiologia e/ou método (auto)biográfico, muitas possibilidades [inclusive terminológicas, como afirma Souza (2006)] de articulação epistemológica, teórica e teleológica coexistem nos desdobramentos de pesquisas e/ou práticas educativas sobre as histórias de vida e formação (PINEAU, 2006).

No cerne do substrato empírico desses estudos está a articulação entre narrar e dizer-se, uma vez que dizer-se, de modo a produzir significados e dar sentido ao sujeito da narrativa, é agir (RICOEUR, 2012): exerce poder, identificando-se e demarcando um território que separa a si dos seus e da alteridade; é uma performance discursiva (BUTLER, 2003) que ao mesmo tempo age, (se)identifica e (se)representa; possui finalidades que extrapolam o dito; e revela nas interlocuções entre conteúdo, forma e funções do dito e os não-ditos que a narrativa não apenas externa o sentido pensado, mas interfere nesse sentido (RICOEUR, 2012), porque é sempre um processo interacional e projeta no interlocutor os efeitos necessários para a comunicação ser pragmaticamente exitosa (HABERMAS, 1989).

Considerando o anteriormente dito, é de se pressupor que as narrativas (auto)biográficas sejam fontes privilegiadas de pesquisa para os estudos que partam da articulação sentido-

identidade-memória e, em especial, dos que tenham como objeto a “consciência histórica”, isto é, a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57), tais como a *Neu Geschichtsdidaktik*, de tradição hermenêutica. Mas para refletir porque expectativa e realidade não convergem, é preciso entender o que a Didática da História alemã é e *poderia dialogar* com as narrativas autobiográficas.

Segundo Rüsen (2010a), a *Neu Geschichtsdidaktik* articula tanto investigações e práticas clássicas dos estudos didáticos da História (como métodos, técnicas e práticas de ensino e de aprendizagem) como dos renovados (objetivos da educação formal – via ensino de História – e não-formal, via aprendizagem histórica nas diversas dimensões socioculturais em espaços públicos e privados; função do conhecimento histórico e os usos públicos da História). Já para Bergmann (1990), essa compreensão de Didática da História tem tarefas para cumprir os objetivos de comunicação histórica entre os saberes e as aprendizagens intra e extra escolarizadas: a empírica (de caráter investigativo, explicativo-compreensivo, sobre o que é efetivamente comunicado em História), a reflexiva (de caráter hipotético, sobre o que poderia ser) e normativa (de caráter prescritivo, sobre o que deveria ser). Ou seja, a abordagem biográfica poderia atuar tanto na compreensão empírica de pesquisa como tem potencial de fazer refletir e normatizar aspectos dos conceitos estruturantes da área de estudos da Didática da História, seja para pensar a aprendizagem histórica formal ou a informal.

Como elucida Cardoso (2019), História Pública e Ensino de História são imbricados nessa perspectiva porque interferem juntos na *Bildung*, isto é, formação integral humana, que articula as noções de cultura, identidade e aprendizagem, e que pressupõe que existe uma antropologia das relações didáticas de aprendizagem, multidimensionais. Isto implica dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento dos sentidos e significados históricos são diretamente proporcionais a todas as dimensões da cultura e da identidade, se formando na dialética entre experiência e interpretação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo em todas as dimensões da vida.

Na concepção teórica da *Neu Geschichtsdidaktik*, o sentido produzido pela reflexão histórica dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com a realidade vivida é resultado de uma dialética formada por operações que são comuns tanto ao pensamento histórico especializado

quanto ao pensamento histórico inerente de qualquer ser humano, cabendo à Teoria da História refletir didaticamente e sistematizá-las em uma Pragmática Histórica (RÜSEN, 2007, 2015). São estes: a experiência (como vivência significada); a interpretação das experiências, constituindo saberes históricos; a orientação para o agir lidando com estes saberes, por meio da dialética entre identidade e cultura; e a motivação para o agir, realizando a transição do pensamento para a ação a partir de contextos interativos.

Destacamos que a narrativa não é apresentada como processo em nenhuma obra de Jörn Rüsen. Aliás, é tomada ora como o produto ou o próprio sentido em si engendrado por estas operações mentais, conforme é visto em algumas de suas obras mais difundidas no Brasil (RÜSEN, 2010a, 2015), cuja relevância está na tipologia (reconhecida pelo próprio autor como ideal e hipotética) de formas e funções. São estas: *tradicional* (não há relevância na passagem temporal para explicar a vida prática, pois a única regra possível é a força da tradição); *exemplar* (há a percepção de padrões observáveis e narrativas-mestras a servirem de regras gerais da análise histórica); *crítica* (há um esforço de negar e/ou combater tradições e modelos gerais para o agir); e *genética* (há uma temporalização das tradições, narrativas-mestras e críticas a essas narrativas, buscando superar suas diferenças em favor de uma análise empática).

Contudo, ao adotar os estudos de Rüsen (2010b, 2015), a tendência dos estudos histórico-didáticos brasileiros é tomar como premissas basilares suas tipologias de forma e função do sentido histórico (SANTOS, 2020; CARDOSO, 2019), tomadas ora como estágios ora como complexidades progressivas em qualidade narrativa; que a narrativa se limita à externalização do sentido histórico e da capacidade dos sujeitos de conceber sentidos mais complexos; que a forma e função são determinadas por estes condicionamentos, pela competência comunicativa em externá-la e pela racionalidade humanista, que é eurocêntrica.

Isto desconsidera a narrativa em si como processo também constitutivo da geração de sentido (HASS, 2011), uma vez que este é interacional e socioculturalmente situado e formas de racionalidade que não a eurocêntrica (PEREIRA, 2018). Concordando com Santos (2020) em suas conclusões de pesquisa, a aplicação sem contestação desses trabalhos – argumentadas por Rüsen (2010b, 2012) como a prova da validade heurística destas tipologias – limita a prática de outras chaves de leitura para as narrativas. Também concordando com Santos (2020), sem descartar Jörn Rüsen e sua concepção, é preciso partir dela e dialogar com aqueles que partem de suas premissas para avançar praxiologicamente, com outros argumentos e dados empíricos – com

narrativas privilegiadas como as (auto)biográficas.

Ressaltando que o próprio didata alemão reconhece os limites de sua proposição teórica por falta de substrato empírico (RÜSEN, 2010b), defende-se aqui neste texto a necessidade de dialogar com outros referenciais que explicitem aspectos da narrativa que Jörn Rüsen não deu a mesma importância em sua proposição teórica. Começemos por Paul Ricoeur e Jürgen Habermas, que coincidentemente são referenciais para o historiador alemão.

Para Ricoeur (2007, 2012), a consciência histórica deve ir além da teleologia (que foca nos fins) e abraçar a dialética. Essa dialética está entre memória (respeitando tradições sem depender delas) e esquecimento (buscando emancipação humana). Ela é inacabada e aberta ao contingente, exigindo ética e criticidade. Ricoeur também destaca a importância da narrativa na compreensão histórica, usando a hermenêutica dialética. Essa abordagem envolve um círculo em espiral: do mundo vivido (experiência) ao mundo do texto (ato narrativo) e, finalmente, ao mundo do leitor (refiguração). Essa constante transformação orientada pela consciência histórica influencia a teoria da História e a Didática da História de Jörn Rüsen. Este raciocínio influencia diretamente a teoria de Jörn Rüsen nas características da tipologia *genética*, e explica a outra concepção do historiador-filósofo francês: a mobilização da consciência histórica é a narrativa, situando o acontecimento (dialética do texto e da ação) em análise via hermenêutica dialética da consciência histórica. Essa abordagem envolve um círculo em espiral: do mundo vivido (experiência) ao mundo do texto (ato narrativo) e, finalmente, ao mundo do leitor (refiguração).

Ricoeur, na ideia dessa espiral intersubjetiva, incide na teoria de Rüsen no que tange às concepções de aprendizagem e formação (da consciência) históricas, mas não no papel da ação da narrativa em gerar sentido. Interpretamos que esse raciocínio de Paul Ricoeur é ainda mais potente: nos permite entender que a identidade na narrativa sempre é uma representação reflexiva e retrospectiva de si e da subjetividade dentro de contextos que condicionam essas noções; assim, a identidade e a própria narrativa são condicionadas pela cultura, estruturas de linguagem e de comunicação, delimitando o que é dito e o que é compreendido.

Jürgen Habermas (1984, 1989) nos permite extrapolar a noção de narrativa hoje consolidada na Didática da História, por sua abordagem comunicacional. Defende que: a) a linguagem é uma forma de intervir no mundo, cuja forma tem um fim prático (ela, em si, é uma prática); b) não se trata de mera expressão do pensamento, e sim um ato sociocultural; c) as intenções e os efeitos do uso da linguagem do comunicador alteram, respectivamente, função e

forma da mensagem, bem como o interlocutor pode recebê-las de uma forma não-prevista; d) este interlocutor também possui intenções e produz efeitos na sua recepção, sobre as quais o comunicador apenas pode pressupor; e) a comunicação é, fundamentalmente, uma interação de saberes, efeitos e produções de sentidos dialeticamente imbricados. A comunicação depende da habilidade comunicativa e da vontade democrática intersubjetiva destes interlocutores para ser bem-sucedida, o que demanda um consenso dialógico.

Estas ideias de Habermas e Ricoeur, que dialogam com as compreensões rüsenianas, tem a nosso ver as chaves para “abrir a porta do faqueiro e pegar a fada que cortará nosso queijo”. Além disso, tem proximidade com as concepções linguísticas de narrativa de Butler (2003) e Fairclough (2001) – como mobilização discursiva da performance identitária, com funcionalidade social de agir, (se) identificar) e (se) representar no mundo – que podem instrumentalizar a “mão dos pesquisadores para cortar o queijo”. Ou seja, são ferramentas para o desenvolvimento de uma metodologia, orientando o uso de técnicas apropriadas de coleta e análise dessa narrativa como discurso.

Outro autor dentro da *Neu Geschichtsdidaktik*, Bodo von Borries, que a nosso ver tem as “chaves” do “abrir nosso faqueiro”, bem como também exercitou as possibilidades de instrumentalizar os pesquisadores para “cortar o queijo”. Borries (2018a, 2018b) desenvolveu reflexões que indicam a narrativa (auto)biográfica como fonte e a abordagem biográfica como possibilidade metodológica de profunda relevância para o desenvolvimento metodológico e praxiológico da Didática da História. Vejamos o que este autor argumenta:

Observações, entrevistas e experimentos irão oferecer as principais oportunidades para a obtenção de material autêntico; e a “hermenêutica” clássica será o principal método de interpretação [...] Além disso, precisamos da ajuda de estudos biográficos qualitativos. Aqui pode ser usado todo o repertório de métodos. (BORRIES, 2018a, p.73)

É significativo que nas autobiografias seja muito mais fácil encontrar exemplos em massa de “aprendizagem de modelos e imitações”, bem como de “aprendizagem de equilíbrio e identidade”; não contra esses, ainda de “aprendizado de memória e reprodução” e até “aprendizado de introspecções e descobertas”. Além disso, na verdade, existem confirmações convincentes das hipóteses descritas, qualitativa e empiricamente comprovadas e teoricamente plausíveis das autobiografias (BORRIES, 2018b, p. 191-192)

Observa-se nesses trechos a potência praxiológica do uso de narrativas autobiográficas para a compreensão da geração histórica de sentido e das aprendizagens históricas, mas não apenas para confirmar as teorias, mas perceber como melhor desenvolvê-las, esclarecendo pontos sobre aprendizagens de menor grau de autonomia, como as por adesão a exemplos e a memórias

coletivas. Isto permite inclusive refletir acerca dos “tipos” de consciência de Jörn Rüsen como modos de expressão e produção de efeitos, em que cada modo serve para determinadas pragmáticas da vida, conforme Borries (2018b) demonstra:

Todos os conceitos de Rüsen (1994) podem ser provados em autobiografias, mas não há espaço aqui para o seu desenvolvimento em detalhes: as narrativas “tradicionais” querem colocar validade a longo prazo, enfatizando a fundamentação comprobatória. As histórias “exemplares” dão exemplos de regras duradouras para atuar com sucesso, de forma inteligente e moral em casos futuros. A formação “genética”, apesar de mudanças radicais e até mudanças de regras, estabelece a continuidade do passado (esperançosamente honesto e não-nostálgico), presente percebido (possivelmente em crise) e futuro esperado (para ser moldado). As transições entre tais interpretações tendem a trazer crises e sofrimentos, pois as formas superiores são escolhidas apenas quando as mais baixas não são mais suficientes para orientação no presente e futuro. Então se fala no significado “crítico”, isto é, uma volta justificada contra uma inferência ou aplicação anterior do histórico. (BORRIES, 2018b, p. 186)

Destacamos como Borries (2018b) parte de Rüsen (2012, 1994 no original) para suas análises, mas deixa a entender uma ressignificação de suas tipologias, uma vez que evidencia estas mobilizações são modos de expressão que possuem suas razões e funcionalidades de ser para além de um “nível” cognitivo. Isto fica evidente na problematização da tipologia “crítica”, que sendo intermediária entre as demais, tem várias formas de expressão que não são necessariamente para qualificar uma menos complexa em rumo a uma mais complexa. Essa reflexão nos permite tipologizar outros *modos* de comunicação historicamente situada, seguindo o clamor das conclusões de pesquisa de Santos (2020) ou até ressignificar os sentidos dados pelos tipos rüsenianos, como Pereira (2018) reivindica.

Diante desse clamor por novas chaves de leitura para as categorias histórico-didáticas, propomos as seguintes subcategorias para analisar os modos de geração de sentido:

Quadro 1 – Modos narrativo-discursivos de sentido historicamente comunicado

Modo	Forma-função narrativa
Ausência de sentido	Evidenciar a confusão, desarticulando os significados
Tradicional	Naturalizar a permanência.
Reacionário/Conservador	Negar a mudança, que é ameaçadora da conservação da tradição.
Exemplar/teleológico	Estabelecer regras do agir e do devir baseadas nas experiências das permanências e mudanças, legitimando as estruturas que permanecem
Crítico (transição entre teleológico e analítico)	Denunciar as contradições nas estruturas consideradas como reproduzidas no tempo, mas defendendo a análise delas para superar uma possível determinação histórica (de si e dos outros no tempo).
Genético (empático)	Compreender as relações como dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando a superar as diferenças entre si e os outros.
Genético-crítico	Compreender as relações como dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando a ressaltar as diferenças entre si e os outros.

Desconstrucionista	Negar estruturas e quaisquer formas de permanências, denunciando suas contradições.
--------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores³

Como se pode observar, partimos dos tipos narrativos de Rüsen (2010b) mas, aproveitamos o avanço de suas reflexões (Rüsen, 2015) acerca do tipo crítico como intermediário aos demais. Entendemos que são importantes e assertivos pontos de partida para interpretá-los como modos, como uma espécie de nucleotídeos de um DNA do vocabulário histórico que, na realidade, aparecem de uma forma em parte diferente da original pensada pelo historiador-filósofo alemão; por vezes aparecem combinados.

Isto se deve a partirmos do fato de que estes modos são melhor entendidos na relação diacronia-sincronia: são diacronicamente situados, pois surgem ao longo do tempo por necessidades históricas diversas e, circulando em práticas culturalmente situadas de comunicação, vão se combinando para formar outras; a depender do referencial (tempo, espaço, sujeitos da narrativa) e da relação forma-função, pode a mesma narrativa ser interpretada como de modos diferentes; e como não são mutuamente excludentes, podendo inclusive ser combinados dentro de uma mesma narrativa, são sincrônicos.

É o investimento na compreensão sincrônica que entendemos ser o principal meio para entendê-los como vocabulário a ser acionado, cabendo interpretar o que faz cada modo ser acionado discursivamente. Antecipamos que a sub-hipótese para este acionamento é que dependem da orientação histórica para o agir, ou seja, das dimensões culturais-identitárias; e para elas, propomos as seguintes subcategorias, acrescentando dimensões culturais-identitárias que foram mobilizadas na pesquisa recortada para este artigo:

Quadro 2 - Dimensões formativas culturais-identitárias: adaptado de Rüsen (2015)

Dimensão	Fundamento antropológico	Critério dominante de sentido
Cognitiva	Pensar	Verdade
Estética	Sentir	Beleza
Política	Querer*/Poder	Legitimidade
Moral	Atribuir valor*	Bem e mal
Religiosa	Crer	Salvação
Afetiva	Gostar	Agrado
Profissional	Produzir	Realização (Operação)
Gênero/sexualidade	Ser/Performar	Pulsão
Étnico-racial	Pertencer	Herança histórica

³ A maior incidência de mobilização foi dos tipos genético, genético-crítico e crítico nesta ordem de hierarquia, mas todos os demais foram mobilizados, exceto o da “ausência de sentido”, que foi considerada por Rüsen (2015) como falha cognitiva ou incapacidade de lidar racional diante de uma crise. Entendemos-a como uma possibilidade de modo de comunicação historicamente situada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando estas possibilidades teórico-metodológicas suscitadas por Bodo von Borries e as propostas de nomenclaturas para as chaves de interpretação do vocabulário para a comunicação historicamente situada, cabe pô-las em prática. Isto implica dizer que o tipo de narrativas para a Didática da História seriam as autobiográficas e, na mesma lógica, métodos situados na abordagem biográfica. Contudo, a abordagem biográfica (seja em qualquer uma de suas possibilidades) é ínfima nos estudos histórico-didáticos – para tomar como análise a produção bibliográfica nacional, conforme balanços bibliográficos de estudos como os de Cerri (2011, 2018), Barom (2012); Schmidt e Urban (2016); Santos (2020) e Miranda (2022)

A maioria dos achados bibliográficos destacam metodologicamente os estudos do tipo *survey* (de abordagem quantitativa), de escolha por uma narrativa pré-posta para lidar com situações hipotéticas ou de adesão a determinada narrativa; e os estudos do tipo pesquisa aplicada (alguns se assumindo com pesquisa-ação e outros não), visando intervir didaticamente na aprendizagem histórica de professores e estudantes.

Em minoria, há estudos qualitativos compreensivos que suscitam em seus participantes narrativas individuais (que implicitamente mobilizam a geração histórica de sentido). Os tipos de narrativas coletadas variam entre narrativas circunstanciais hipotéticas (suscitadas para se observar processos decisórios diante de situações-problema), fossem de ordem cognitiva, como por exemplo Hass (2011); ou de ordem moral, como por exemplo Tavarnaro (2009). Outros trabalhos suscitam narrativas de história de vida e profissão - tais como Pacievitch (2007) - que se aproximam do que se pretende demonstrar neste artigo, se valendo de fontes orais coletadas em entrevistas e suscitando reflexões-em-ação narrativas mais instantâneas; nenhum destes, porém, assume objetivamente uma abordagem biográfica.

Entendemos que os historiadores que desenvolvem pesquisas que visem compreender as mobilizações de sentido em comunicações historicamente situadas (não necessariamente intervir ou melhorá-las) têm uma alternativa plausível dentro dos métodos históricos, o da História Oral de vida. Desenvolvamos melhor o porquê. Segundo Alberti (2004) este método documenta não apenas o registro escrito da entrevista, mas também o contexto da entrevista, e sobretudo, dois aspectos: as relações entre sujeito entrevistador e sujeito entrevistado e a mobilização de memórias de sentidos e significados de acontecimentos passados diante do presente e das expectativas futuras. Assim, ao ser feita, induz na realidade, produzindo novos

sentidos sobre as experiências no e com o tempo dos entrevistados e de quem entrevista e lê o registro escrito e sua análise.

Alberti (2004) traz múltiplas possibilidades teóricas historiográficas a usarem a História Oral como método. Destacamos a de Memória (com efeito as narrativas como representações do passado); e as Biográfica e de Experiências (explicitando suas histórias de vida e formação dos saberes, identidades e consciência histórica). E como Meihy e Holanda (2010), compreendemos que há distintas formas de fazer da História Oral: de vida; temática; e tradição oral. Sendo a História Oral de vida a forma privilegiada para a coleta de narrativas autobiográficas, explicitando histórias de formação dos saberes, identidades e sentidos sobre o vivido, entendemos que esta modalidade pode ser uma saída para, dentro dos métodos históricos, os historiadores situados na Didática da História de perspectiva alemã.

3 Articulando formações culturais-identitárias e modos de geração histórica de sentido

Partindo do método da história oral de vida docente, desenvolvida por Fonseca (1997), é possível melhor entender aspectos relevantes da história de vida de professores (como de qualquer profissional), sujeitos cuja dialética pode ser resumida por Nóvoa (2000, p. 9) ao ressaltar que “o professor é uma pessoa e uma *parte importante da pessoa* é o professor”. Destacamos em itálico algo que é fulcral no entendimento de nossa proposta praxiológica: o aspecto laboral, critério 1 da seleção de uma pesquisa neste método, está inscrita em um conjunto maior de saberes e concepções de si (matéria-prima da formação cultural-identitária) e do mundo que extrapola a isto. Isto quer dizer que este aspecto vai nortear as performances discursivas dos sujeitos entrevistados diante de uma pesquisa, e que vai condicionar - embora não determinar - tudo o que é dito numa narrativa situada.

No contexto da pesquisa comunicada neste artigo, 6 docentes foram entrevistados (entre 2 a 3 sessões), com roteiro ora por pautas, ora por perguntas direcionadas à compreensão das formações culturais-identitárias (incluindo a docente) e sobre suas práticas docentes. O critério de seleção dos sujeitos foi o de serem os mais votados dentre os docentes indicados, na compreensão de estudantes de 3 cursos de História da UECE como suas referências formativas para serem futuros professores de História. Foram selecionados para cada curso 2 docentes, um diretamente lotado em disciplinas da área de Ensino de História, e outro lotado nas demais áreas do curso, permitindo maior abrangência de dados empíricos sobre as categorias de pesquisa.

Para este artigo, optamos por selecionar falas de uma docente, Isaide Bandeira da Silva⁴, que se destacou dentre os sujeitos de pesquisa por vários critérios: por uma narrativa engajada identitariamente com o campo de pesquisa do Ensino de História; por ser a única mulher mãe dentre os entrevistados (embora a condição paterna de outro docente ter influenciado algumas mobilizações de sentido); e por ter sido a única a ter selecionado fontes imagéticas de seu acervo particular previamente à entrevista, favorecendo à mobilização de alguns sentidos históricos sobre si e sua profissão. A identidade de gênero permeou diversos tópicos narrativos mobilizados pelas entrevistadas (4 de 6 entrevistas), o que traz importantes indícios da história da profissão docente no Brasil e das histórias do campo do Ensino de História no Brasil (VENERA ET AL, 2022). O contexto histórico da pesquisa (pandemia de Covid-19) e a condição materna incidem destacadamente nas performances discursivas identitárias de gênero e como isto incide nas condições objetivas de sua profissionalidade e de sua performance identitária (BUTLER, 2003).

Além disso, ter estado no momento da entrevista em crise profissional-familiar torna as narrativas ainda mais engajadas identitariamente. Isto porque estava em transição para o curso de Pedagogia por seu pedido de remoção - motivado por ficar mais perto de seus dois filhos ainda crianças - fato que atribui diretamente ao seu lugar social-acadêmico orgânico dentro do campo de Ensino de História. Esse lugar de fala profissional é decisivo, pois aciona memórias, imagens e de si e outras mobilizações da performance identitária profissional que ora confluem ora se dicotomizam com outras formações culturais-identitárias.

Isaide nasceu em Fortaleza, em 1975. Foi docente do curso de Quixadá desde 2006 até 2020 e é docente (e uma das fundadoras) dos Mestrados Interdisciplinar em História e Letras (MIHL-UECE), desde 2016; e dos Mestrados Profissionais em Ensino de História da UERN e URCA. Está atualmente em lotação no curso de Pedagogia de Fortaleza. Graduada em História pela UECE de Fortaleza, em 1998, neste mesmo curso teve as primeiras experiências também como docente do Ensino Superior, entre 2000 até 2006 (sendo ex-estudante e/ou colega dos quais atualmente compõem o colegiado deste curso), quando passou a viver entre Fortaleza (onde reside, é casada e tem 2 filhos) e Quixadá - e por tempos nas cidades de Natal e Uberlândia, continuando sua formação.

⁴ Em respeito aos desejos dos sujeitos de pesquisa, neste artigo foram usados os nomes de fato dos docentes, uma vez que todos assinalaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que optavam que a pesquisa os citasse por seus nomes de fato e não por pseudônimos. A pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 30770820.5.0000.5684, tendo aprovação com o Parecer nº 4.148.292.

Isaíde se situa e se identifica majoritariamente no campo do Ensino de História, o que determinou sua pesquisa no mestrado em História Social (SILVA, 2004 – texto de referência em algumas das contextualizações históricas e curriculares acerca dos cursos de História da UECE, em especial o de Fortaleza, tema de seu estudo); o doutorado em Educação (SILVA, 2009), acerca dos usos do livro didático; e o Estágio Pós Doutoral (2017) pela UFU, acerca do Projeto “Primeiro, Aprender!”, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Católica e muito ligada à família, atrelou desde cedo suas formações identitárias (especialmente afetiva, religiosa e moral) à docência e às demais dimensões da formação identitária, pois antes de se formar em História, fez o Normal Pedagógico e desde os 15 anos passou a exercer a docência, entre a Educação Infantil e de Jovens e Adultos com a formação eucarística. Até os dias atuais, possui uma rotina de ritos religiosos em família, conforme mostrou em *print* fornecido como fonte à pesquisa, com momentos semanais de reza de terço. Sobre sua formação política, mobiliza espontaneamente a religiosa, gerando uma narrativa significativa de si no tempo, permitindo observar uma crise de orientação identitária na qual a formação (identitária) profissional se inscreve:

Então, eu me sinto mais próxima de grupos que poderíamos dizer: partidários de esquerda. [...] então isso, de uma certa forma, conflitava com a minha perspectiva religiosa prática, porque não cheguei a ‘pegar’ na religião a Teologia da Libertação, que seria mais próximo creio eu desses grupos mais de esquerda. Os grupos que eu participava eram muito mais ligados na Igreja eram muito mais ligados à Renovação Carismática. Participei muitos anos do chamado Filhos de Maria, que era um pouco na linha do Shalom, que é o grupo que hoje eu participo. Então eu tenho assim sérias divergências comigo mesma (risos) conflitos pessoais, porque a condução desses grupos tem uma perspectiva muito tradicional e pouco consideram a necessidade de avanços que possa valorizar[...] mudanças sociais necessárias. Inclusive nas últimas eleições eu tinha decidido sair do grupo, do Shalom, porque não queria compactuar com aquele grupo que a maioria estava defendendo uma linha político-partidária que eu tenho ojeriza, bem numa perspectiva de bolsonarismo. Mas aí, em conversa com o meu marido, a gente viu que a gente estava lá por uma perspectiva maior do que a das pessoas, ou do que elas pensavam; na verdade participar do grupo para gente é importante pelas crianças que também gostam de ir, de participar dos grupinhos né. Temos alguns amigos no grupo, enfim: eu relativizei a minha posição e retornei para o grupo porque tinha dado um tempo (risos), mas é isso. Por que na verdade assim, questões muito pontuais dos políticos dos partidos político-partidários bem complicadas e distorcidas por algumas lideranças de grupos católicos dos quais eu participei e participo. Então muitas vezes eu preciso bater de frente, eu preciso me indispor como aconteceu num determinado dia que eu disse: ‘Não, aqui não dá realmente pra eu ficar’; e eu saí no meio da reunião porque um dos membros lá que é militar, então ele disse em alto e bom som pra todos no grupo que não tinha havido a Ditadura Militar em 1964 [...] Então pra mim aquilo foi muito duro de ouvir, e saber que eu era realmente minoria naquele espaço, e aí quando pedi a palavra eu sugeri a leitura do livro ‘Brasil Nunca Mais’, organizado pelo Dom Evaristo Arns, e citei alguns trechos do livro que eu lembrava, e disse: “olha, não podemos distorcer os fatos, fatos são fatos, dizer que não concorda em dizer que a ditadura foi

ruim é uma coisa, agora dizer que ela não existiu, aí é negar a História. Isso é um fato que não podemos negar, não podemos silenciar. Olha, quando ainda hoje muitas mães esperam para poder enterrar os seus filhos, muitos filhos jovens na época desapareceram nos calabouços da Ditadura, porque eram contra aquele sistema de governo que estava sendo imposto no Brasil'. E eu falei, falei, falei, e a pessoa que tava ouvindo achava que era fantasia da minha parte, enfim (PROFESSORA ISAÍDE, 14/08/2020, grifos dos autores).

Enfrentar, no contexto da História do Tempo Presente, uma experiência de crise (RÜSEN, 2015) como o bolsonarismo - condensador do avanço autoritário de Direita, cuja tática imbrica dimensões morais, religiosas e políticas (e cognitivas, no sentido de um negacionismo anticientificista) -, significa enfrentar intersubjetivamente pessoas próximas, cujas tensões identitárias a orientam e motivam para o agir, nestas três dimensões, cada uma em sentido distinto: a religiosa aponta para uma ação comunicativa exemplar (*itálico*) diante de uma instituição de sentido tradicional. A política indica para uma ação genética-crítica (***negrito e itálico***), de análise e denúncia da existência da Ditadura Civil-Militar, temporalizando-a mobilizando seus saberes históricos profissionais, se opondo ao colega de Igreja e, ao mesmo, tempo se solidarizando compreensivamente com as famílias que perderam seus entes queridos. Já a moral aponta para uma ação genética (sem destaque), contemporizadora das diferenças, em favor da compreensividade mútua interpessoal - inclusive, analisando que moralmente estaria mais próxima decisoramente de outra corrente religiosa que fosse mais coerente com a política, mas cujas relações interpessoais familiares a fazem situar no *Shalom* e não na Teologia da Libertação. Esta tripla orientação identitária acaba por provocar uma duplicidade de atuações dentro do contexto religioso.

Demandamos para o leitor a atenção para o fato de que todo o trecho é performado de forma engajada, mas os destaques aos tipos não-genéticos evidenciam que o engajamento foi maior não na narrativa idealizada que se esperaria de um docente universitário de História, a genética, mas sim nas narrativas em que essa personagem é conduzida por outros aspectos identitários cuja melhor forma de comunicar se dá por um modo que articula o genético com o crítico (compreender ressaltando as diferenças, na identidade política imbricada com a profissional) e com o modo exemplar, de seguir as regras prévias do agir religioso.

Além disto, se pode ressaltar que o engajamento é mais evidente na mobilização da formação política-profissional da identidade, diante da relação alteritária como crise. Em favor da memória histórica de denúncia ao regime passado e para evidenciar sua tomada de partido contra o bolsonarismo, Isaíde se comunica de modo genético-crítico porque este se adequou às

intenções e conteúdos argumentativos - mobilizando saberes históricos-políticos que também são engajados pela dimensão profissional, uma vez que é historiadora e entende que ‘negar a História’ é uma afronta não apenas moral, cognitiva ou política, mas também profissional. Este trecho permite não apenas explicitar a articulação entre as dimensões identitárias na vida do sujeito que narra, mas como os modos são um vocabulário histórico para se expressar sobre o vivido e de modo situado no tempo.

Outros engajamentos identitários fortes que evidenciam o acionamento e transição discursiva entre modos de sentido podem ser vistos na fala acerca das projeções de futuro e expectativas sobre aspectos e profissionais. Isaíde faz uma autoafirmação engajada identitária profissional, discursivamente mobilizada em modos críticos justamente sobre a rejeição que recebeu do colegiado de História de Fortaleza, considerado por ela que secundariza a importância da formação docente numa licenciatura:

[...] Eu pedi a minha remoção de Quixadá para Fortaleza - tendo em vista a necessidade dos meus filhos, estava sendo complicado demais, só que eu já tinha pedido administrativamente e o colegiado de História de Fortaleza negou, alegando não haver carência de professores, e eu tive que entrar na justiça comum [...] E em novembro de 2019, uma liminar me deu o direito de exercer minhas funções aqui em Fortaleza. Então eu esperei, apresentei ao coordenador do curso de História: [...] ele disse que as disciplinas já estavam distribuídas e que não havia disciplina pra mim, e disse que eu poderia trabalhar com as pesquisas, com projeto de extensão, mas eu não tive abertura nenhuma e em nenhum momento eu fui apresentada ao colegiado de História de Fortaleza. Soube inclusive que um grupo de professores foi até o reitor perguntar como faria para não me receber. [...] então fui vista como um problema que eles não iriam se manifestar com relação à minha situação até que saísse a sentença final. [...] E essa situação toda me deixou assim, no mínimo muito chateada, e repensando assim todos os anos que eu me dediquei à UECE, ao curso de História, afinal de contas, desde 2000 né, então assim, fazendo 20 anos. E ser tratada dessa forma pra mim é super inusitado; me causa um estranhamento, porque enfim, eu não me considero uma pessoa ou uma professora que não seja digna de estar no curso de História de Fortaleza. Então eu tenho consciência da professora que eu sou, da pesquisadora que eu sou. Entretanto, sei das minhas divergências com muitos que fazem o curso de História de Fortaleza, porque já tive embates com alguns na perspectiva deles se acharem formando historiadores e não se assumirem como professores-formadores de professores, e não se assumem, isso na minha perspectiva é um equívoco. Então eles acham que na verdade o que diz respeito ao ensino são com professores das disciplinas ditas pedagógicas e que eles não têm nada a ver com isso. Assim, temos alguns embates, muitas vezes latentes. Então ouvir da parte de muitos que fazem parte desse colegiado do curso de História de Fortaleza, que eles estão formando historiadores⁵, e tal, tal, tal, e meio que DESCONSIDERAM QUE FAZEM PARTE DE UM CURSO DE LICENCIATURA. O CURSO DE HISTÓRIA DA UECE, ELE NÃO É BACHARELADO E LICENCIATURA, ELE É LICENCIATURA! Mas a maioria dos professores de História de Fortaleza que eu conheço, eles não se vêem como professores-formadores de professores, e como eu levanto muito essa bandeira, eu suponho que esse seja um dos empecilhos que tenha contribuído para a minha não-aceitação do colegiado daqui. [...] eu não me considero uma professora relapsa, eu não me

⁵ Isaíde usa um tom de voz irônico à expressão usada pelos demais professores do curso, criticando a postura bacharelesca dos colegas; discursivamente, revela sua identidade profissional por oposição alteritária.

considero uma professora que não seja pesquisadora; sou fundadora de um programa, de um mestrado interdisciplinar de História e Letras – MIHL/UECE; participo de eventos acadêmicos, apresento trabalho: na verdade tenho três projetos no momento de pesquisa sendo executado, um com bolsista do/ um projeto aprovado pelo CNPQ; um projeto da FUNCAP; e um projeto IC UECE, então eu tenho três bolsistas. Fui coordenadora um ano e meio do PIBID Quixadá, então tenho orientandos do Mestrado; sou colaboradora do mestrado profissional em História da URCA; e sou PROFESSORA EFETIVA do mestrado profissional da UERN, que foi aprovado recentemente [...] então sinceramente se eu tivesse condições de dar entrada na minha aposentadoria eu faria, com certeza (PROFESSORA ISAÍDE, 14/08/2020, grifos dos autores).

Observa-se, diante dessa situação, que poderia ser situada apenas dicotomicamente (**crítico**), mas é compreensivamente situada e colocada como demarcação tensional, diante da auto-afirmação dessa tensão e busca por análise das intenções dos outros, no caso, os docentes “bacharelescos”. Contudo, quanto mais se avança na narrativa o embate intersubjetivo das relações de poder, mais o modo crítico dicotomiza essa relação, diante do grau de afetivo-político-profissional de engajamento identitário da experiência de crise crítica-catastrófica, (RÜSEN, 2015), inerentemente transformadora (JOSSO, 2004). Ponderando as expectativas futuras diante desse espaço de experiências (KOSELLECK, 2007) transformadoras do quadro de orientações e motivações para as práticas, a decepção torna as projeções de futuro incertas, o que faz com que Isaíde mobilize uma performance identitária autolegitimadora de sua formação e prática profissionais para se compreender e demarcar uma coerência interna, mobilizada dialeticamente, retornando ao modo *genético-crítico*.

Outra fala que aciona de modo evidente a transição de modos de sentido por meio dos acionamentos da formação experiencial-identitária se observa nas memórias-chave (JOSSO) de ação didática ao longo de sua trajetória docente. Uma em especial se destaca, pois se trata de uma experiência na Educação Básica simultânea a de substituta na UECE em Fortaleza:

Nos anos que fiquei trabalhando pela SEDUC-CE, eu trabalhei com as turmas em geral de 3º ano em algumas escolas públicas do José Walter: trabalhei na escola Otávio Terceiro de Farias, que foi onde eu estudei. Eram alunos, assim, bem compromissados, turmas lotadas! Normalmente, NÃO TINHA LIVRO; eu fazia um esquema na lousa e ia discutindo com eles aquele esquema; então como eram várias turmas, Ridson, eu fazia o esquema (Pense!) em folha de papel-madeira, porque eram as mesmas turmas (séries): para não perder tempo copiando, porque, se não, não dava tempo para discutir, para conversar... então eu fazia esquema em papel-madeira e levava junto de uma turma para outra. Também no José Walter, na escola Onélio Porto, nessa escola peguei alunos bem descompromissados, alunos que estavam ali por qualquer outro interesse, menos para aprender. Eu tive que fazer porque eu fiquei muito tensa, muito tensa! E olha que eu já tinha anos de experiência em sala de aula, mas ensinar [...]. Tinha alguns alunos, assim, que eles faziam questão de ostentar uma agressividade gratuita (risos). Eles chegavam na sala de aula com fone, colocavam os pés em cima da cadeira, eles ficavam conversando no meio da aula; para mim, aquilo tudo era super novidade, né? E olha que eu já trabalhava como professora

substituta na UECE há um tempo, e conversando na base do ideal da sala de aula. E eu vi que o real, a prática, é muito desafiador, de acordo com algumas realidades. [...] E tinha também outra escola lá no Bom Jardim, e não dava nem pra respirar; era muito interessante que a gestão dessa escola era muito presente [...] E eram alunos muito legais, tive umas experiências nessa escola do Bom Jardim muito boas; com alunos que eram mecânicos de oficina; eles eram frentistas; eles eram vendedores; manicures; cabelereiros, domésticas. Eu tinha uma turma de muitos trabalhadores informais, e apresentei a história da nossa cidade. Tinha o conteúdo da escola que deveria ser trabalho, mas com alguns cortes que pudessem, na verdade, contribuir mais [...] foi ali que eu consegui trabalhar o Ensino de História de uma forma que eu vi que contribuía, era bacana, de educação patrimonial [...] partia em si o que eles não sabiam junto com o que eles já tinham visto mas não sabiam [...] então foi muito bacana. Eu tenho uma experiência/ guardo uma experiência do Bom Jardim muito positiva. (PROFESSORA ISAÍDE, 12/08/20)

No trecho, a transição entre três modos (*genético-crítico*; *crítico*; e *genético*) é significativa pois cada uma mobiliza um sentido para experiências que, postas em retrospectiva quando acionadas pelas memórias-chave, se atrelam ao que foi mais transformador. Situando a formação da identidade docente no meio de formação e mobilizações de aprendizados (também identitários) de lida (*ora compreensiva e crítica de si e dos outros*, ora *crítica demarcadora das tensões entre si e os outros*) com realidades políticas, econômicas e estruturais dos estudantes e das escolas onde ministrou aulas, indica como esse amálgama formativo identitário incide diretamente na formação moral, cognitiva e profissional de modo *genético*, constituindo saberes experienciais, atitudinais compreensivos que passam a ser orientadores e motivadores de suas práticas como formadora de professores.

Com efeito, sobre o modo *genético*, as análises anteriores poderiam sugerir que o engajamento identitário seja menos intenso com o uso deste modo, por sua forma compreensiva e superadora das diferenças. Contudo, ao articular a trajetória formativa profissional e pessoal, Isaíde demonstra de modo *genético* (ou seja, articulando o compreensivo e o dialético nos termos ricoeurianos) a relação entre a pessoa e o que pratica como docente. Esse amálgama identitário moral-profissional-cognitivo de seus saberes de modo *genético* – e performativamente engajado – só pode ser entendido considerando dois aspectos.

O primeiro é que este modo melhor expressa a dialética entre os sentidos dados ao amálgama identitário que o constituiu – em destaque o cognitivo se articulando com o profissional, tanto pelos saberes relacionados tanto ao contexto didático de sua trajetória docente como aos saberes oriundos da sua experiência de pesquisadora do campo do Ensino de História, projetando que seria um tema relevante para uma pesquisa situada no campo do Ensino de História, o fato de relacionar a trajetória da Educação Básica com temas de uma disciplina que

atuou na licenciatura em História. Ou seja, os modos de sentido da ação comunicativa historicamente situada têm relação direta com a dialética entre saberes e identidades, isto é, com todos os processos geradores de sentido histórico (experiência e interpretação, expressos nos saberes; orientação e motivação, expressos na identidade).

O segundo, considerando o contexto da entrevista e da pesquisa, é que os modos de sentido (neste caso, o genético, mas isto também se aplica aos demais nos outros trechos analisados) são como um vocabulário histórico que melhor expressa **o que e como** a emissora da comunicação *pensa e quer externar* de sentidos e significados que articulam passado, presente e futuro.

4 Considerações Finais

Os excertos das entrevistas (com Isaíde e com os demais sujeitos, de histórias de vida e docência) só permitem ‘a ponta do iceberg’ da complexidade e potência investigativa por meio da história de vida dos professores entrevistados acerca das categorias histórico-didáticas que discutimos neste artigo. Contudo, representam bem como a formação cultural-identitária histórica, constituintes de saberes orientadores e motivadores do agir, se dialetiza com os modos de agir comunicativamente de uma forma historicamente situada. A narrativa (auto)biográfica é central para investigar esses processos.

Inegavelmente, uma historiadora docente universitária se torna uma personagem ideal para explicitar as intenções da busca em dar sentido para si mesma, para os outros e para o mundo que se dialetiza com essa comunicadora historicamente situada; suas características entram dentro daquilo que Rüsen (2010b, 2015) aponta como a de um perfil ideal, qualificado com competência narrativa para performar discursivamente aquilo que deseja, mobilizando sua consciência histórica de modo sofisticado. Contudo, as falas de Isaíde permitem avançar na praxiologia da Didática da História, pois saem do lugar previsível da narrativa genética; isto porque, para dizer o que e como sente e o quer evidenciar disso, ela – assim como qualquer ser humano – precisa de um vocabulário (não apenas um “samba de uma nota só”).

Para tanto, requer desenvolver uma teoria da ação comunicativa historicamente situada como aposta heurística para analisar mobilizações narrativo-discursivas da geração histórica de sentido considerando: a) a narrativa como ação comunicativa que é interacional e historicamente situada; b) a narrativa como parte integrante da geração histórica de sentido; c) o sentido expresso

na forma e função narrativa como vocabulário (expresso em modos) que os seres humanos usam para se expressar na relação com o tempo e no tempo; d) a necessidade de novas chaves de leitura para compreender os modos de geração histórica de sentido para além dos pensados por Rüsen (2010b, 2015). Os estipulados neste artigo e em outras publicações que comunicam esta pesquisa são um ato inaugural.

Dessas considerações de partida, testadas como hipóteses, três conclusões parciais podem ser tomadas: a primeira é que há de fato uma correlação entre qualidade de experiências formativas, engajamento na performance identitária e o acionamento de determinados modos em relação a outros. A segunda depende da primeira: a flutuação discursiva entre modos de sentido depende do tipo de experiência como do tipo de identidade formada, considerando o efeito discursivo que cada comunicador quer expressar, o interlocutor e o contexto histórico da fala (o que explicita a potência do método da História Oral de vida para extrair narrativas de si ricas de sentidos). A terceira depende das duas primeiras: os efeitos intencionados pelos sujeitos que narram implicam na forma da narrativa e a função da narrativa é condicionada pelo engajamento cultural-identitário.

O fato é que há a urgência de “juntar a faca e o queijo” para um desenvolvimento praxiológico da Didática da História e a História Oral de vida é uma possibilidade pluripotente. O intuito destas reflexões aqui dispostas foi contribuir com essa área de estudos em suas múltiplas acepções, sobretudo como História Antropológica da Formação cultural-identitária humana. E uma praxiologia só se faz considerando a realidade como orientadora de uma teoria.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BAROM, W. C. C. *Didática da História e consciência histórica: pesquisa na Pós-Graduação brasileira (2001-2009)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BORRIES, B. V. A compreensão histórica dos estudantes: interpretação de um caso singular. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs.). *Jovens e a Consciência Histórica*. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018a. p. 55-79.

- BORRIES, B. V. A formação da consciência histórica como reflexo de autobiografias – entre leitura privada e ensino presencial. In: URBAN, A. C.; MARTINS, E. de R.; CAINELLI, M. (orgs.). *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação e em História - Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018b. p. 169-197.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CARDOSO, Oldimar. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.
- CERRI, Luis Fernando (org.). *Os jovens e a História – Brasil e América do Sul*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 316; 2001
- FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 114-136.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HASS, Gláucia Marília. *Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica*. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.
- KOSELLECK, R. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, R. (org.). *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006b. p. 305-327.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2010

- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.
- NÓVOA, António (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PACIEVITCH, Caroline. *Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.
- PEREIRA, A. C. B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. *Tempo e Argumento*, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa III*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica*. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010a p. 23-40.
- RÜSEN, J. Narrativa histórica: tipos, função. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b. p. 93-107.
- RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história*. 1o ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SANTOS, Silmária. R. dos. *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17-42, 2016.

SILVA, I. B. da. *Memórias do ensino de História: experiências vividas na licenciatura da Fafice/UECE (1966-1982): mitos, rótulos e contradições*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SILVA, I. B. da. *O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

TAVARNARO, V. *Representações de Justiça dos Alunos do 5º Ano do Curso de Direito da UEPG a partir da Análise do Sistema de Cotas Raciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

VENERA, R. A.V. et al.. *A busca do outro e de nós: um projeto de História Oral para o campo do Ensino de História*. 1. ed. Ponta Grossa: ABEH, 2022. v. 1. 77p .

Sobre os autores:

Augusto Ridson de Araújo Miranda: Pós-doutorando em História pela UEPG. Doutor em Educação (UECE). Professor na rede estadual pública cearense, faz parte da equipe editorial dos periódicos SEDUC-CE

Luis Fernando Cerri: Possui graduação em História (1992), mestrado (1996) e doutorado (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua no mestrado acadêmico de História da UEPG e na Maestría en Enseñanza de la Historia da UNTREF e da UNR (Argentina). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura histórica, didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história. Líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e coordenador do Mestrado Acadêmico em História da UEPG. Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (mandato 2019-2021 e 2022-2023).

Artigo recebido para publicação em: 15 de julho de 2024.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de agosto de 2024.

Como citar:

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; CERRI, Luis Fernando. História oral de vida e didática da História: notas para uma teoria da ação comunicativa historicamente situada. *Revista Transversos*. Dossiê: Memória, Histórias de Vida e Ensino de História. Rio de Janeiro, n.º. 31, 2024. pp. 79- 101. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/80986>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2024.85932

