



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA BORGERTH VIAL CORRÊA

ILMAR ROHLOFF DE MATTOS: PROFESSOR MARCANTE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO
2021

LUCIANA BORGERTH VIAL CORRÊA

ILMAR ROHLOFF DE MATTOS: PROFESSOR MARCANTE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro

RIO DE JANEIRO
2021

A meus pais (*in memorium*)

A Gabriel e Gustavo

CIP - Catalogação na Publicação

CL9371 Correa, Luciana B. Vial
Ilmar Rohloff de Mattos, professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro / Luciana B. Vial Correa. -- Rio de Janeiro, 2021.
252 f.

Orientadora: Ana Maria Monteiro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Ilmar Rohloff de Mattos. 2. Professor Marcante. 3. Formação de professores. 4. ensino de História. I. Monteiro, Ana Maria, orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Luciana Borgerth Vial Correa, realizada em 02 de julho de 2021.



Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

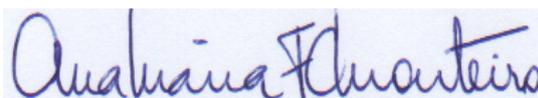
Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel le Ravallec (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Luciana Borgerth Vial Correa – candidato(a)



Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

(UFRJ)

Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Fazer um curso de doutorado e escrever uma tese ao final não se restringe ao tempo de quatro anos. São sempre resultado de uma longa trajetória que envolve um grande número de pessoas – parentes, amigos, colegas, conhecidos.

À equipe do Colégio Teresiano, espaço onde aprendi muito exercendo o magistério da educação básica; com especial carinho para os meus colegas de História;

À Roseclair Puchain Matela (in memorian) pelo incentivo sempre entusiasmado;

À Maria Lucia Alô, pela identidade construída em nossas trajetórias profissionais;

À Luiza Wey, pela amizade nascida numa escola;

À equipe de professores do Departamento de História da PUC-RIO, outro espaço de grandes aprendizados;

Aos funcionários do Departamento de História da PUC-RIO sempre atenciosos e prestativos para todas as nossas demandas;

Aos inúmeros amigos que fui encontrando ao longo da vida;

À Angelice Marins, pela amizade, sempre e por ter a maior paciência e boa vontade como “personal trainer” para assuntos de informática;

Ao grupo de professores do PPGE da UFRJ, que renovaram o meu entusiasmo pelos estudos educacionais;

À equipe da Secretaria do PPGE da UFRJ, com especial carinho para Solange Araújo, sempre disposta a nos ajudar;

Ao grupo de estudos liderado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo, Thays Merola, Rafaela Albergaria, Fátima Pires, Soraya Alves, Fernanda Albuquerque, Lavínia Bárbara Nascimento, Luis Henrique de Carvalho, Mariana Amorim, Sérgio Felipe Teixeira, Vinícius Carneiro, Letícia da Matta, Denise Deodato, Viviane Costa, e os demais que já saíram do grupo, com quem aprendi muito;

A Ana Cláudia Lima e Dayse Ventura pela transcrição de entrevistas;

Aos meus familiares, em especial, a Adriana Lima e Eduardo Lima, que nos momentos mais difíceis, me deram todo o apoio possível;

Ao Professor Dr. Ilmar Rohloff de Mattos, sempre;

À Prof. Dra. Ana Maria da Costa Monteiro, minha orientadora, por que sem seu apoio e incentivo, nada teria sido feito.

Senhor ...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.

(João Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)

A educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, pela mesma razão, salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela vinda dos jovens, seria inevitável. E a educação é também quando decidimos se amamos nossos filhos o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e deixar que façam o que quiserem e que se virem sozinhos, nem para arrancar de suas mãos as mudanças de empreender algo novo, algo imprevisto por nós...

(Hannah Arendt – Entre o passado e o futuro)

RESUMO

CORRÊA, Luciana B. Vial. **Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro**. 2021 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese emerge dos profícuos diálogos travados em reuniões do grupo de pesquisa da Profa. Dra. Ana Maria Monteiro, na UFRJ, que tem como eixo de pesquisas a produção dos saberes da História Escolar. Nessa direção, a categoria de “professor marcante” mostrou-se potente para o aprofundamento das investigações em torno desse eixo, focalizando os conhecimentos que os professores da educação básica mobilizam em suas práticas docentes. Importa investigar o que sabem os professores, sobre o que ensinam e por que ensinam como ensinam. A qualidade de um professor marcante é sempre apontada por outros sujeitos, seus ex-alunos. Isto posto, acompanho então a trajetória de Ilmar Rohloff de Mattos que foi se constituindo professor na interação com as instituições nas quais atuou assim como nas relações estabelecidas com seus alunos e colegas de trabalho. Para a consecução de objetivo, desenvolvo a tese na confluência de quatro áreas de saber, interligadas entre si; a Abordagem Biográfica (ARFUCH, 2010; RICOEUR, 2010); História Oral (ALBERTI, 2004; FERREIRA, 2012), Ensino de História (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO E PENNA, 2011; MONTEIRO e GABRIEL, 2014) e Formação de Professores (CRUZ, 2012; MONTEIRO, 2013; NÓVOA, 2007). A metodologia de trabalho desenvolveu-se por meio de entrevistas, concebidas como arenas de significados produzidas no tempo presente, numa interação intersubjetiva entre entrevistado e entrevistador; a dimensão biográfica perpassa a formação de saberes e a formação de professores no entrecruzamento tempo - espaço. A pesquisa evidenciou o Professor Ilmar Rohloff de Mattos como marcante, dimensionando-o como professor formador de professores de História na cidade do Rio de Janeiro guiado pela convicção do valor do ensino de história para a sociedade, e pautado pedagogicamente na relação ensino-aprendizagem, cujo centro é o aluno e o professor, aquele que conduz a aprendizagem. Essa concepção é sistematizada pelo professor com as noções de “professor autor” e de “aula como texto”.

Palavras-chave – Ilmar Rohloff de Mattos; ensino de História; abordagem biográfica; formação de professores; professor marcante.

ABSTRACT

CORRÊA, Luciana B. Vial. **Ilmar Rohloff de Mattos: outstanding teacher in the training of History teachers in the city of Rio de Janeiro**. 2021 Thesis (PhD in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

This thesis emerges from the fruitful dialogues held in meetings of the research group of Prof^a. Dr. Ana Maria Monteiro, at UFRJ, whose research axis is the production of knowledge in School History. In this sense, the category of “remarkable teacher” proved to be powerful for the deepening of investigations around this axis, focusing on the knowledge that basic education teachers mobilize in their teaching practices. It is important to investigate in these teachers what they know, how they teach and why they teach how they teach. The quality of an outstanding teacher is always pointed out by other subjects, his former students. That said, I then follow the trajectory of Ilmar Rohloff de Mattos, who gradually became a professor in the interaction with the institutions in which he worked, as well as in the relationships established with his students and co-workers. Ilmar Rohloff de Mattos, who has always been considered outstanding by former students in his professional training, allows us to scale him as a teacher educating History teachers in the city of Rio de Janeiro. To achieve the objective, I develop the thesis at the confluence of four areas of knowledge, interconnected with each other; the Biographical Approach (ARFUCH, 2010; RICOEUR, 2010); Oral History (ALBERTI, 2004; FERREIRA, 2012), History Teaching (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO E PENNA, 2011; MONTEIRO and GABRIEL, 2014) and Teacher Education (CRUZ, 2012; MONTEIRO, 2013; NÓVOA, 2007). The work methodology was developed around interviews, conceived as arenas of meanings produced at the present time, in an intersubjective interaction between interviewee and interviewer; the biographical dimension permeates the formation of knowledge and the teacher training in the intersection of time and space.

Keywords – Ilmar Rohloff de Mattos; teaching history; biographical approach; teacher training; outstanding teacher.

RESUMEN

CORRÊA, Luciana B.Vial. Ilmar Rohloff de Mattos: destacado maestro en la formación de profesores de Historia en la ciudad de Rio de Janeiro. Tesis 2021 (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación. Universidad Federal del Rio de Janeiro. Río de Janeiro, 2021.

Esta tesis surge de los fructíferos diálogos mantenidos en reuniones del grupo de investigación de Profa. Dra. Ana María Monteiro, de la UFRJ, cuyo eje de investigación es la producción de conocimiento en Historia Escolar. En este sentido, la categoría de “docente notable” resultó poderosa para la profundización de las investigaciones en torno a este eje, enfocándose en los conocimientos que los docentes de educación básica movilizan en sus prácticas docentes. Es importante investigar qué saben los maestros sobre lo que enseñan y por qué enseñan como enseñan. La calidad de un maestro sobresaliente siempre es señalada por otros sujetos, sus antiguos alumnos. Dicho esto, sigo luego la trayectoria de Ilmar Rohloff de Mattos, quien paulatinamente se convirtió en docente en la interacción con las instituciones en las que trabajó, así como en las relaciones que estableció con sus alumnos y compañeros de trabajo. Para lograr el objetivo, desarrollo la tesis en la confluencia de cuatro áreas de conocimiento, interconectadas entre sí; el Enfoque Biográfico (ARFUCH, 2010; RICOEUR, 2010); Historia Oral (ALBERTI, 2004; FERREIRA, 2012), Didáctica de la Historia (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO E PENNA, 2011; MONTEIRO y GABRIEL, 2014) y Formación Docente (CRUZ, 2012; MONTEIRO, 2013; NÓVOA, 2007). La metodología de trabajo se desarrolló a través de entrevistas, concebidas como arenas de significados producidos en la actualidad, en una interacción intersubjetiva entre entrevistado y entrevistador; la dimensión biográfica impregna la formación del saber y la formación de los profesores en la intersección del tiempo y el espacio. La investigación mostró al profesor Ilmar Rohloff de Mattos como destacado, escalando como formador de profesores de Historia en la ciudad de Río de Janeiro guiado por la convicción del valor de la enseñanza de la historia para la sociedad, y pedagógicamente basado en la relación enseñanza-aprendizaje, cuyo centro es el alumno y el docente, quien impulsa el aprendizaje. Esta concepción es sistematizada por el docente con las nociones de “maestro autor” y “clase como texto”.

Palabras llave - Ilmar Rohloff de Mattos; enseñanza de la historia; enfoque biográfico; formación de profesores; maestro sobresaliente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Capa do livro de História do Professor na escola

FIGURA 2 – Capa do Livro “Meu Tesouro”

FIGURA 3 – Prefácio do livro “Meu Tesouro”

FIGURA 4 – WEISS, Arthur Bernardes. História do Brasil.3o caderno. Campanha Nacional de Material de Ensino. Departamento Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1965 (1)

FIGURA 5 – WEISS, Arthur Bernardes. História do Brasil.3o caderno. Campanha Nacional de Material de Ensino. Departamento Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1965 (1)

FIGURA 6 – Atividade desenvolvida no Laboratório de Currículo

FIGURA 7 – Encarte de exercícios do livro paradidático Independência ou Morte (1)

FIGURA 8 – Encarte de exercícios do livro paradidático Independência ou Morte (2)

FIGURA 9 – Encarte de exercícios do livro paradidático Independência ou Morte (3)

FIGURA 10 – E-mail da Dr^a Marina de Mello e Souza

FIGURA 11 – Print do facebook por ocasião da Emergência do Professor Ilmar Rohloff de Mattos

LISTA DE ABREVIACÕES

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História do Ensino Superior/ Associação Nacional de História

BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário

CALDEME – Campanha dos Livros Didáticos e Manuais de Ensino

CAP da UBrasil – Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil

CAP UFRJ – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CAPES – Campanha para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES/FNDE – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CCEAD – Coordenação Central de Educação à Distância – PUC-RIO

CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio

CFE – Conselho Federal de Educação

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

CNE – Conferência Nacional de Educação

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Superior

CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FENAME –Fundação Nacional de Material Escolar

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

GEDOMGE – Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero

GEHPROF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEAH – Laboratório de Ensino de Aprendizagem de História (PUC-RIO)

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC/USAID – acordo entre Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

MULTIRIO – Empresa Municipal de Mídia - Secretaria Municipal de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PREPES – Programa de Especialização de professores de Ensino Superior

PROEDES – Programa de Estudos e Documentação educação e Sociedade

PROFHISTÓRIA (PROFHIS) – Mestrado Profissional em Ensino de História

PROIN – Programa de apoio à integração graduação – pós-graduação

PUC – MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC –RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RBPAB – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica

SESU/MEC – Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação e Cultura

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UB – Universidade do Brasil/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UDF – Universidade do Distrito Federal

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 – AS INTERFACES ENTRE A HISTÓRIA ORAL E A ABORDAGEM BIOGRÁFICA.....	27
1.1 – Breves considerações sobre escrita e fala/oralidade e letramento	27
1.2 – Falar, escutar, calar e compartilhar: o que pode a história oral.	29
1.3 – A abordagem biográfica.....	39
1.3.1 – Memória.....	52
1.3.2 – Tempo presente.....	55
1.3.3 – Experiência	59
1.4 – A identidade narrativa: conjunção da narrativa histórica e da narrativa literária.	69
1.4.1 – A narrativa histórica.....	69
1.4.2 – A Identidade Narrativa.....	75
2 – “PARA ILMAR R. DE MATTOS, QUE FEZ DA AULA VIDA”	79
2.1 – Pesquisas sobre professores e formação de professores.	87
2.2 – A preocupação com a formação de professores/as políticas de formação de professores.....	94
2.3 – Abordagem metodológica – tratamento da empiria.....	107
3 – SOMOS FEITOS DE HISTÓRIAS	113
3.1 – Conversas – passeando pelos continentes e pelas camadas geológicas.....	114
3.1.1 – Infância: entre lembranças e invenções	114
3.1.2 – Cesgranrio – entre provas e aulas (textos).....	121
3.1.3 – PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR – PREPES – PUC-MG - Formação de professores de Ensino Superior .	123
3.1.4 – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – entre currículo e formação de professores	125

3.1.5 – Secretaria Municipal de Educação – Consultoria – Formação de professores	130
3.1.6 – A formação acadêmica – A graduação em História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi).....	131
3.1.7 – Pós-Graduação (Doutorado) - Universidade de São Paulo /USP - entre professor e historiador	142
3.1.8 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - entre professor e historiador.....	146
3.1.9 – PIBID – Formação de professores	151
4 – LEITURAS – COMO DAR UMA AULA DIFERENTE?.....	156
4.1 – Docência – PROFESSOR autor.....	156
4.2 – O processo ensino–aprendizagem – a aula como texto	168
4.3 – Currículo – O laboratório de Currículo.....	172
5 – CONSTRUINDO A SINGULARIDADE	193
5.1 – O exercício da docência.....	193
5.2 – Outros espaços de exercício da docência.....	212
5.3 – O PIBID	214
5.4 – A identidade narrativa.....	217
6 – CONSIDERAÇÕES GERAIS	222
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
ANEXOS	241

INTRODUÇÃO

A presente tese tem suas origens na minha trajetória profissional – o magistério na Educação Básica, como professora de História e, no Ensino Superior, como professora de prática de ensino de História. Nessa trajetória, o exercício do magistério foi articulado, em diferentes momentos e com temáticas diversas, com a prática de pesquisa, que sempre me permitiu e, ainda hoje me permite, aprofundar a compreensão do meu fazer pedagógico.

Dentre as minhas inúmeras inquietações no exercício do magistério está a relação com a linguagem escrita que devemos trabalhar com os alunos, na Educação Básica. Assim, minha ideia inicial de um projeto de pesquisa para o doutorado era trabalhar com a linguagem nos livros didáticos de História.

A entrada para o Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), atual Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo (LaNEC), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH), Grupo de Estudos e Pesquisas em ensino de História e formação de professores (GEHPROF), coordenado pela Prof^a Dra Ana Maria Monteiro, me levaram a redimensionar meu olhar para a elaboração de um projeto de pesquisa.

À época, o projeto “Tempo presente no ensino de História: historiografia, cultura, didática em diferentes contextos curriculares”, em andamento no grupo coordenado pela professora, apresentava como objetivo “analisar as mediações didático-culturais desenvolvidas por professores em aulas de História nos anos finais do ensino fundamental e médio e por autores de livros didáticos de História em sua produção, mediações essas que são estruturantes de explicações que articulam conhecimentos historiográficos, referências culturais, saberes escolares, docentes e dos alunos” (MONTEIRO, 2013).

A autora, então, havia criado a categoria “professor marcante” para a pesquisa com os professores de Educação Básica, que em suas aulas mobilizavam saberes de modo a tornar, no tempo presente, as aprendizagens em História significativas. A categoria “marcante” ampliava-se para “obras didáticas” que foram reconhecidas por docentes como tendo influenciado suas maneiras de ensinar, tornando-se referência para seus estudos e aulas”. (MONTEIRO, 2013). Nessa direção, ao lado da pesquisa maior, Monteiro realizou um estudo sobre o livro didático *Brasil, uma história dinâmica*, de autoria de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Ginsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva, editado em dois volumes. Esse estudo colocou em evidência o conceito de “dinâmica” para a análise do livro. (MONTEIRO, RALEJO, CICARINO, 2014).

As leituras iniciais sobre esse autor trouxeram a possibilidade de pensar em outras dimensões, além da produção didática, desse professor marcante. O olhar sobre o livro didático

como objeto de pesquisa foi dando lugar a uma trajetória de um professor da Educação Básica, professor universitário, considerado por muitos, em sua formação, como professor marcante.

Mas quem é Ilmar Rohloff de Mattos?

O Professor Ilmar Rohloff de Mattos nasceu em 1944, no bairro da Penha, na cidade do Rio de Janeiro, cursou o ensino primário e secundário em escolas particulares e formou-se em História em 1965, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Começou a lecionar ainda na faculdade, dando aulas em cursos noturnos, inclusive pré-vestibulares. Formado, deu aulas em escolas particulares e no Estado, no ensino básico. Seu ingresso no Ensino Superior, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), foi anterior ao exercício do magistério público na Educação Básica no estado do Rio de Janeiro. Após um período em escolas, o Professor Ilmar se transferiu para o órgão central de Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, atuando sempre em seções ligadas à elaboração de materiais didáticos e formação de professores, onde permaneceu até se aposentar. No magistério superior público lecionou na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em estreita conexão com o seu ofício do magistério superior, doutorou-se em 1985, em História Social pela Universidade de São Paulo. A tese intitulada *Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial* articula os conceitos de Estado (Estado Imperial), classe social (classe senhorial) e dirigentes (Saquarema) no século XIX. O espaço nuclear dos dirigentes Saquaremas era a Província do Rio de Janeiro que se tornou laboratório no qual esses dirigentes testavam as medidas e avaliavam as ações, com vistas à expansão da classe senhorial, incluindo entre as estratégias, a instrução pública. A tese recebeu o Prêmio Literário Nacional, em 1986, Gênero História, concedido pelo Instituto Nacional do Livro. A tese é considerada um marco na historiografia brasileira. No seu ofício do magistério superior orientou inúmeras teses e dissertações, incluindo teses de Doutorado no Departamento de Educação da PUC-Rio.

Além do exercício da docência, o Professor é autor de livros didáticos e paradidáticos, além de artigos acadêmicos sobre Brasil Império e sobre ensino de História.

Em 2018 recebeu da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o título de Professor Emérito.

O primeiro ponto definido para construir a minha temática e também meu objeto de pesquisa foi identificar o Professor Ilmar Rohloff de Mattos como professor marcante. Com o intuito de identificar a originalidade ou não do tema e do objeto, realizei uma revisão de literatura no **Catálogo de Teses e Dissertações** e no **Portal de Periódicos**, ambos da Capes, estabelecendo o período compreendido entre 2013-2018 como critério primeiro de busca. Uma vez que minha proposta é investigar a agência de um professor, o primeiro filtro que utilizei foi

o nome desse professor – Ilmar Rohloff de Mattos –, com o objetivo de verificar se haveria algum trabalho em que ele tivesse sido sujeito de pesquisa. Apresentando seu nome como filtro no *Catálogo de Teses e Dissertações*, encontrei 160 citações de sua trajetória acadêmica, nas quais ele aparece ora como orientador, ora como membro de banca examinadora de teses e dissertações do Departamento de História da PUC-Rio e da UFF, lugares institucionais aos quais esteve ligado. A maioria delas refere-se à área de concentração de estudos do professor: a formação do Estado Imperial no Brasil. Nessa busca, alguns desdobramentos de sua área de estudos foram identificados em teses e dissertações que se encontram na confluência entre História e Educação, como, por exemplo, trabalhos sobre o Colégio Pedro II ou sobre a Escola Normal, ambos no período imperial.

Outros resultados apresentaram o Professor Ilmar Rohloff de Mattos como orientador e membro de bancas examinadoras de teses e dissertações defendidas no Departamento de Educação da PUC-Rio¹, além de mostrar sua participação em bancas de outras instituições acadêmicas, tais como FGV UERJ, UFMG, UFRJ.

Ao entrar no Portal de Periódicos, usando ainda seu nome como filtro, surgiu apenas um artigo de sua autoria, em relação à educação: “*Mas não somente assim!*” *Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de história*, publicado na revista *Tempo*, em 2007.² Por essa razão, pesquisei em outro repositório, o Google Acadêmico, que me apresentou 1800 citações de seu nome, das quais a grande maioria estava relacionada ao livro *Tempo Saquarema*, sua tese de doutorado, publicado em 1985. Algumas citações, no entanto, referem-se a sua atuação na área de ensino de História, portanto, à área de Educação, e são trabalhos que dialogam com o seu artigo citado no parágrafo anterior.

Além do artigo de MONTEIRO; RALEJO; CICARINO, de 2016, que traz a análise do livro didático *Brasil, uma História Dinâmica*, dois outros artigos referem-se também aos livros didáticos produzidos na década de 1970, sendo o primeiro sobre os exercícios apresentados no livro didático *Brasil, uma História Dinâmica*³, e o segundo destacando no livro *História*⁴, um

¹ Em 1992, a professora Dra. Zaia Brandão defendeu a tese *A intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Lemme, por entre memórias e histórias da Escola Nova no Brasil*, sob a orientação do prof. Ilmar Rohloff de Mattos; em 1993, a Professora Dra. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça defendeu a tese *Universidade e Formação de professores: uma perspectiva integradora. A universidade de educação de Anísio Teixeira (1935-1939)* também orientada pelo professor.

² MATTOS, Ilmar – “*Mas não somente assim!*” *Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de história*. In revista *Tempo* nº 21, v 11, ano 2, 2007.

³ MOURA, Ana Maria Garcia. *Os exercícios nos livros didáticos de história : objetos, localização e formas de denominar* (1960-2000) In IV Congresso Sergipano de História e IV Encontro Estadual de História da Anpuh/SE. Aracaju, 21 a 24 de outubro de 2014. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

⁴ *História* – 1ª série – 2º Grau, pela Editora Francisco Alves/Edutel em coautoria com Francisco José Calazans Falcon, Maria Alice Resende de Carvalho e Selma Rinaldi de Mattos.

capítulo que traz uma abordagem dos reinos africanos, antes da colonização europeia no século XIX⁵.

Indago novamente o que seria um “professor marcante”?

Em relação à categoria de análise “professor marcante” criada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Monteiro, em seu projeto de pesquisa *A história ensinada: saber escolar e saberes docentes e narrativas de história escolar*, como já referido, com o objetivo de identificar, a partir de indicações de ex-alunos, aqueles professores que lhes proporcionaram aprendizagens significativas, na Educação Básica, chegando mesmo a influenciar sua escolha profissional. (MONTEIRO, 2015), apresento o depoimento abaixo, em relação ao Professor Ilmar:

Professor Ilmar Mattos, para mim é uma imensa honra e uma alegria fazer esta entrevista. Quero deixar registrado que minha opção pela História foi feita por sua causa. Quando fui sua aluna no pré-vestibular, no Curso Platão, em 1969, não sabia que área escolher na universidade, mas em função de suas aulas optei por estudar História.⁶

Ao identificar o Prof. Dr. Ilmar Rohloff de Mattos como professor marcante na formação de professores de História, sigo, em parte, os mesmos critérios utilizados pela Profa. Ana Maria Monteiro, quais sejam, a indicação por parte de ex-alunos, hoje professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que reconhecem nele um professor marcante, influenciando suas práticas docentes. Os procedimentos para acessar essas informações foram, no entanto, diversos. A partir dos relatos encontrados no livro da professora citada, *Ensino de História: entre saberes e práticas* e de leituras de outros textos sobre formação de professores de História e livros de História, fui encontrando referências ao professor, como podemos depreender no exemplo abaixo:

Por quê? Você dominando a problemática...você...se for pegar o livro para ler...você vai conseguir acompanhar os fatos porque eles vão ter uma lógica, entendeu? Então eu sempre procuro trabalhar nessa parte aí privilegiando o conceitual e de certa forma... essa forma de trabalhar privilegiando os conceitos, isso aí é uma coisa que eu herdei um pouco, **é uma coisa que eu aprendi com o Ilmar, que a estratégia de trabalho dele é essa...**” (MONTEIRO, 2007a, p. 151 – grifos meus).

Outro exemplo, nos agradecimentos do livro resultante de sua tese de doutoramento, o Prof. Dr. Luís Reznik refere-se ao professor: “Com o mestre dos mestres, Ilmar Rohloff de Mattos, estou sempre aprendendo” (REZNIK, 2004, p. 13).⁷

⁵ GONÇALVES, José Henrique Rollo. *Das Resistências ao ensino escolar da História da África: algumas considerações*. Revista *História & Ensino*. UEL, Universidade Estadual de Londrina, v 20., N 1, 2014.

⁶ FERREIRA, Marieta de M. *A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p 389.

⁷ REZNIK, Luís – Democracia e Segurança Nacional. *A polícia política no pós-guerra*. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2004

Evidentemente professores são marcados de diferentes formas, estejam eles atuando no Ensino Superior ou na Educação Básica. Importa então destacar quais seriam as aprendizagens significativas ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, na formação de professores, no curso de licenciatura em História. Como ele ensina? Como ele constrói suas narrativas? Como trabalha com o tempo? Como trabalha os conceitos?

Indo nessa direção, percebi que desloquei meu interesse e, também, minhas inquietações em minha trajetória profissional, que passaram das referidas ao ensino na Educação Básica para aquelas relacionadas à minha função de “professora formadora” de professores de Educação Básica pelo Departamento de História da PUC-Rio, onde ministro as cadeiras de estágio supervisionado I e II desde 2003. A categoria “professor formador” é recente na literatura acadêmica educacional, e emerge com a afirmação de um campo de pesquisa – a formação de professores – que cresce nos últimos anos marcado pelas políticas educacionais recentes. Seria possível considerar o professor marcante Ilmar Rohloff de Mattos um “professor formador”, visto que sua trajetória profissional é anterior à delimitação desse campo de pesquisa? Quais seriam os desenhos possíveis de uma trajetória um “professor formador” de professores em tempos outros, que além de escrever obras didáticas, ministrava aulas na Educação Básica e na universidade? Quais práticas suas foram consideradas significativas por seus ex-alunos de modo a referir-se a ele como marcante?

Depois desse primeiro levantamento, utilizei outras palavras-chave em minhas buscas, com o objetivo de elaborar uma questão de pesquisa.

Nessa busca, o artigo de Bueno (2002) me trouxe informações iniciais sobre o método autobiográfico e histórias de vida, caminho potente para pensar uma trajetória de um professor marcante.⁸ O descritor professor formador também não me deu sustentação para formular o meu objeto de pesquisa. São inúmeros os trabalhos que falam de professor formador, mas majoritariamente, aqueles que atuam no Ensino Fundamental I, e as referências ao Ensino Fundamental II são apenas pesquisas relacionadas à área de matemática. Da leitura dos títulos e resumos, algumas perguntas surgiram: de acordo com a legislação vigente, a Educação Básica abrange da Educação Infantil até o Ensino Médio. No âmbito acadêmico, o foco é a formação de professores para os anos iniciais – o professor pedagogo. E a formação de professores pelas licenciaturas? Consegui observar alguns trabalhos nessa direção nas comunidades disciplinares de matemática e educação física. Pelo que foi exposto, não encontrei nenhum trabalho que investigasse o professor formador de História, nesses últimos anos, o que me indicou, em certa

⁸ BUENO, Belmira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa. 01, jun 2002, vol 28(1)

medida, a importância de realizar essa pesquisa. Configurava-se, no meu entendimento, uma ausência, uma invisibilidade do professor formador de História nas pesquisas acadêmicas, entendendo que o campo de estudos sobre a formação de professores é ainda bastante recente. Numa perspectiva diversa, retomo aqui uma afirmação de Fonseca (2006), para quem a temática da formação de professores de História constitui um campo de pesquisa que está iniciando sua história, num movimento de publicações, diálogos e encontros, no qual somos ao mesmo tempo, narradores e personagens (*apud* NASCIMENTO, 2013, p 267).

Em função do que encontrei sobre formação de professores no levantamento bibliográfico, entendi ser necessário fazer um deslocamento para o tema da formação de professores em seus marcos reguladores das reformas curriculares realizadas ao fim do século XX e início do XXI: Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 e Resolução CNE/CP 02/2015 (NASCIMENTO, 2013; CACETE, 2014)

Um dos argumentos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores é a relação de causalidade estabelecida entre os problemas da Educação Básica com a frágil formação inicial dos professores. Esta é colocada como a “vilã” no campo educacional e, por consequência direta, as mudanças propostas, possibilitarão a solução de todos os males da educação; por extensão, da sociedade. De acordo com essa linha de raciocínio, os professores não são “preparados” para enfrentar de modo adequado e bem-sucedido as situações cotidianas vivenciadas em diferentes contextos socioculturais.

Apresentam como diagnóstico que a formação inicial dos professores ocorre num molde bastante tradicional, com ênfase nas questões teóricas e conteudistas, relegando a um segundo plano as questões da prática na realidade escolar e, portanto, sem contemplar as necessidades da sociedade contemporânea.

As críticas aos moldes muito tradicionais são provenientes também dos próprios docentes da Educação Básica, que apontam para pouca ou nenhuma atenção para a prática na formação inicial. Essas críticas remetem à discussão de uma abordagem dicotômica entre teoria x prática, que, no entanto, não é objetivo deste trabalho. De acordo com Monteiro (2013, p.38), essas críticas remetem a uma busca de reorganização formal dos cursos das licenciaturas, sem, no entanto, reconceitualizá-las.

Esses argumentos reafirmam a necessidade e a relevância da pesquisa que pretendo realizar sobre a trajetória de um professor, “formador de professores” de competência reconhecida por ex-alunos e colegas, que atestam o impacto de suas aulas para sua formação como professores. A afirmação da reconhecida competência do Professor Ilmar Rohloff de

Mattos está baseada em depoimentos escritos de professores em livros acadêmicos de Educação e História, que foram por mim mapeados ao longo da pesquisa, e que retomarei mais à frente.

Reconheço que o tema da formação de professores é extremamente complexo, envolvendo perspectivas relacionadas à formação de professores generalistas e professores especialistas e seus saberes, que são diferenciados. Para o presente estudo, pretendo focar no **professor formador de professores**, no âmbito universitário, na medida em que me interessa discutir, a partir da experiência de um professor, seus saberes mobilizados nas aulas, que tornam as aprendizagens dos alunos significativas, especificamente os de História.

Nas instituições universitárias, observamos uma “cultura tácita” de que os alunos que se dirigem às licenciaturas são considerados menos capazes, assim como também os cursos de licenciaturas reputados como menores, “mais fáceis” do que os cursos de bacharelado.

Acompanho aqui a discussão proposta por Monteiro (2007c) sobre o perfil dos profissionais de História, de modo a questionar uma visão tecnicista do ensino de História, no campo historiográfico. Essa discussão indica, inicialmente, que a pesquisa historiográfica apresentou crescimento significativo na segunda metade do século XX, dirigindo, no entanto, pouca atenção tanto para História da Educação, bem como para o ensino de História (p. 74), que, no entanto, vem crescendo como uma área de pesquisa significativa no campo da Educação. Em seguida, tomando por base o Parecer CNE/CES 492/2001, que trata das diretrizes curriculares para diferentes cursos de Ciências Humanas, incluindo o de História, podemos depreender o perfil delineado não só do historiador como também o do professor da Educação Básica de História. Nessas diretrizes estão estabelecidas competências específicas para o professor: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (Monteiro, 2007c p. 8). A autora, apontando para o perfil proposto no parecer para o professor, indica a permanência de uma forte dicotomia entre pesquisa e ensino, sendo este entendido numa perspectiva instrumental, sem articulação com o que é esperado do historiador. Ao apresentar uma separação entre pesquisa e ensino, Monteiro (idem) reforça a dimensão dicotômica entre teoria e prática. Interessante pensar que desde a década de 1960, com as reformas educacionais então propostas, e redimensionadas a partir do golpe militar de 1964, afirmavam para o Ensino Superior, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, dimensão presente da Reforma Universitária de 1968. A questão coloca, nessa perspectiva, quais seriam os sentidos de indissociabilidade. (MONTEIRO, 2020, Verbetes Valnir Chagas, *Dicionário dos Educadores Brasileiros*. No prelo)

Ao longo da pesquisa, novas consultas foram realizadas em termos de levantamento bibliográfico, pois no levantamento da bibliografia inicial, privilegiei os artigos do Portal de Periódicos da Capes, que foram validados por seus pares. Nessas outras incursões, localizei na revista *História Hoje*, publicada pela Associação Nacional de História (ANPUH), em 2013, um dossiê sobre História e Ensino. Como a revista é semestral, o dossiê foi dividido em dois volumes: o primeiro dedicou-se a pensar o lugar da formação de professores nos cursos de História, enquanto o segundo dedicou-se a temáticas sobre o ensino de História e o tempo presente. Encontram-se, portanto, articuladas as dimensões de formação de professores e currículo.

No dossiê sobre a formação de professores, alguns artigos escritos por professores formadores remetem ao professor universitário, conseqüentemente, ao “professor formador”. O ponto que chama atenção nesses diferentes artigos é a presença extremamente vaga na LDB 9394/96 sobre a formação do professor universitário. O artigo 66 da LDB dispõe sobre a preparação para o magistério superior, que ocorrerá nos cursos de mestrado e doutorado. A resolução CNE/CES nº1 de 3 de abril de 2001 não faz menção à formação de professores universitários, e, em relação a esse item, Costa (2013) aponta que a formação ocorre por iniciativas institucionais individuais, resumindo-se muitas vezes em estágios obrigatórios para os bolsistas.

A leitura desses artigos, que serão analisados no capítulo 5 e que focam sua argumentação na figura do professor formador corrobora a afirmação de MONTEIRO (2013) sobre a necessidade de reconceitualizar a formação do professor de História, que permanece estabelecida numa dicotomia teoria x prática, de acordo com as diretrizes curriculares. Os autores evidenciam a própria formação dos professores formadores, que trabalham baseados na reprodução de suas histórias de vida e experiências escolares, em vez de se utilizarem do conhecimento do fazer historiográfico. A questão que se coloca aqui é não negar uma prática profissional a partir das histórias de vida, mas sim como essas histórias podem contribuir para o aprofundamento desse conhecimento e também para a organização curricular.

Além disso, esses artigos que trazem a dimensão do professor formador de História estão sempre referidos às diretrizes de formação do historiador e do professor de História, elaboradas no início do século XXI e, portanto, dentro de uma lógica institucional atual. Reforçam a categorização e hierarquização entre professores: os de conteúdo e os formadores que se dedicam às disciplinas de metodologia, didática e prática de ensino. Conforme foi colocado por Oliveira e Freitas (2013), os professores universitários das décadas de 1980 tinham conhecimento do Ensino Básico, pois iniciaram suas carreiras nas escolas de Educação Básica. Ou seja, conhecer a escola seria suficiente para trabalhar o ensino de História,

mantendo-se assim a perspectiva técnica. Quais são os saberes dos professores da Educação Básica? Outra questão se coloca a partir daqui: Existem outras possibilidades de desenho de outro perfil de professor formador?

Pensando por este viés, a pesquisa dentro da lógica institucional, que pela inexistência de pesquisas sobre o professor formador do professor de História desconsidera sua presença e sua visibilidade, vai se transformando num movimento que vem produzindo, por parte dos professores formadores, pesquisas sobre formação e ensino. Todos os autores dos artigos sobre formação de professor presentes no dossiê são professores formadores de professores da Educação Básica, no caso, de História. No entanto, em meu entender, ainda que reconheçam a necessidade de uma outra lógica de formação, mantêm a divisão entre os professores ditos de conteúdo e os professores de formação, indicando que esses últimos estão sempre ligados a faculdades de Educação, quando deveriam ter como ponto de partida e como ponto de chegada a História. Isso significa dizer que a primazia da Faculdade de História na produção de pesquisas sobre a formação de professores de História deve ser reivindicada.

Buscando reforçar meu argumento, destaco que as abordagens das pesquisas sobre formação de professores podem aparecer referenciadas a políticas públicas, currículo, estrutura universitária, produção acadêmica e também **por “indivíduos que ensinam a ensinar**, isto é, professores universitários, principalmente aqueles vinculados às disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado” (PACIEVITCH, 2017, p. 117 – grifos meus). Esse destaque – indivíduos que ensinam a ensinar – procura sinalizar para a possibilidade de se pensar o professor formador a partir de uma abordagem biográfica. Em outro artigo, Monteiro (2013, p. 20) retoma a questão da formação de professores, que envolve inúmeras perspectivas, indagando-se qual seria o perfil do professor universitário responsável por formar professores da Educação Básica: “Os professores/pesquisadores das áreas específicas ou professores/pesquisadores da área da educação? **Ou ambos ?**” (Ibid., p. 21 – grifos meus). Essa indagação coloca em evidência a possibilidade de pensar outros caminhos para as pesquisas sobre os professores formadores.

Ao longo de meus estudos, entrei em contato com uma tese de doutorado em História sobre o *ethos* de formação de professores de História e uma dissertação de mestrado em Educação sobre o *ethos* de “professores de referência”. Buscam pensar outras possibilidades de formação de professores.

Tanto a discussão do *ethos* de formação de professores proposta por Silva (2019), quanto a discussão proposta por Oliveira (2016) sobre o *ethos* docente, nos remetem à relação fundamental sobre o indivíduo e a sociedade, que permeia todo o trabalho em que se pretende

acompanhar uma trajetória na perspectiva biográfica. Nas duas abordagens, torna-se impossível dissociar o *ethos*, numa perspectiva biográfica de um conhecimento profissional docente.

Ainda nessa direção, é preciso mencionar que as políticas públicas de formação para o Ensino Superior privilegiam a formação de professores pesquisadores, subalternizando a formação pedagógica, sem proposta de formação específica para o ensino, que é estruturante da docência. (CRUZ, 2017a, p. 678). A leitura da tese e da dissertação mostram a necessidade de reconceitualizar a formação de professores, mas encontram-se ainda na dimensão de propostas.

A leitura e a análise desses artigos trouxeram inúmeras questões no sentido de justificar a importância de realizar uma pesquisa sobre a trajetória de um professor de História, considerado marcante por seus ex-alunos. Quando se fala em professor formador, o professor de formação superior, permanece a distinção entre aqueles que se dedicam ao conteúdo e os que estão na linha da formação (metodologia de ensino de História, didática de História e estágio supervisionado). O professor formador situa-se preso a uma definição que encontra a sua legitimidade na organização institucional atual, criada no modelo 3+1 da Faculdade de Filosofia e mantida com a criação da Faculdade de Educação no Ensino Superior. Por essa razão, recorri a leituras anteriores, em busca de uma definição mais ampla de formador, encontrado em Chené (2014), acompanhando Honoré (1997), que afirma que o formador tem o papel de tornar o “estudante” autor de sua própria formação.

Um professor formador não está necessariamente enquadrado nos moldes da organização institucional universitária atual. Como a autora ressaltou, esse professor encontra-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado. Nas memórias de professoras de História sobre sua formação inicial (NASCIMENTO, 2010), uma delas citou o professor de Brasil Império, que compreendia que o professor de graduação tinha como objetivo formar o professor da Educação Básica.

SILVA (2019), ao trazer a questão sobre a quem cabe formar o professor da Educação Básica, retoma essa questão, em relação ao professor formador, que nos dias atuais, parece imprecisa em relação à graduação, ou seja, qual é o objetivo de uma graduação em História. O Professor Ilmar, professor de Brasil Império tinha clareza de que formava professores, ministrando aulas de “conteúdo”. Será que não tinha conhecimentos de didática, que, de acordo com Cruz (2017, a), são estruturantes da docência?

Retomando Chené (2014), que sinaliza para uma articulação necessária entre o espaço pessoal e o espaço social quando se fala em formação, encontramos, com Nóvoa (2007), a indicação de que as pesquisas sobre professores sempre estiveram embasadas em processos de

racionalização, levantamentos estatísticos e uniformização, mas que cada professor sempre construiu, no mais íntimo, a sua maneira de ser professor (p. 15), pois todo professor é uma pessoa. Acessar essa maneira de ser de cada professor só é possível dentro de uma abordagem biográfica. Essa abordagem biográfica envolve por um lado a sua própria formação e, por outro, suas experiências profissionais e seus caminhos percorridos como professor formador.

Do que foi exposto até o momento, podemos afirmar que pensar na trajetória do Professor Ilmar Rohloff de Mattos implica em dizer que temos uma história de vida de um professor que articulou o seu ofício de historiador, com o seu ofício de professor universitário e da Educação Básica.

Em relação a essa última podemos asseverar que sua atuação se dá numa dimensão na e para. É reconhecido como professor marcante tanto para os que atuam no âmbito acadêmico quanto na Educação Básica.

A relevância dessa pesquisa encontra-se ancorada em duas premissas básicas: i) a abordagem biográfica permite, em pesquisas de educação, colocar os professores no centro das problemáticas de investigação, trabalhando na dimensão de que o professor é uma pessoa, e na perspectiva do movimento da “virada linguística”, sujeito de conhecimento, este entendido como ser incompleto, imerso na linguagem, que nos constitui. A narrativa encontra-se ressignificada e entendida como a capacidade do sujeito entender se a si mesmo e ao outro. Com isso traz sempre uma perspectiva dialógica. Nessa linha compreende-se que cada professor produz sempre uma maneira de ser professor e, portanto, é capaz de responder a questões relacionadas as suas atividades; ii) a dimensão do presente trabalhada por Koselleck (2014), que entende o tempo presente como a confluência de “espaços de experiência” e “horizonte de expectativas”. Essas categorias permitem pensar o tempo em termos de gerações, e não numa estrutura temporal cronológica e linear, indicando também que mesmos os processos sendo singulares, “espaços de experiências”, parte deles são pautados em repetições. O que isso significa em termos de ensino de História? O quanto de espaços de experiência podemos dispor para pensar o ensino de História nos dias atuais? O quanto desses “espaços de experiência” nos permitem dimensionar os “nossos horizontes de expectativas”?

Formulo, então, a minha questão de pesquisa: como se constituiu a trajetória profissional de Ilmar Rohloff de Mattos, professor formador de professores, considerado marcante por muitos de seus alunos. Quais as suas contribuições para aprofundarmos as pesquisas sobre o ensino de História? Para conduzir minha pesquisa, mobilizei as seguintes perguntas sobre esse professor: o que narra? Por que narra do jeito que narra? Como ele constrói

suas narrativas? Como ele ensina? Como trabalha com o tempo? Como trabalha os conceitos? Que sentidos atribui às suas opções profissionais?

Apresento então como objetivo de pesquisa investigar a trajetória profissional de Ilmar Rohloff de Mattos, professor formador de professores, considerado marcante e que tem contribuído para a criação de uma cultura profissional docente na disciplina História, na cidade do Rio de Janeiro. Para a consecução de tal objetivo, proponho-me a identificar os momentos mais significativos do seu percurso formativo, bem como compreender as características de sua atuação docente que o faz ser reconhecido como professor marcante, com quais sentidos de ensino de História ele trabalha, e como articula o ofício de historiador com o de professor formador.

A tese se desenvolverá em cinco capítulos. No primeiro capítulo, procuro discutir as interfaces entre a história oral e a abordagem biográfica, campos de conhecimento que vêm se desenvolvendo nas últimas décadas em diferentes áreas disciplinares das ciências humanas, de modo a constituir um olhar teórico sobre o tema proposto. No segundo capítulo, trago dos conceitos elencados para história oral e abordagem biográfica, aqueles com os quais vou dialogar, as pesquisas existentes sobre formação de professores e a metodologia empregada. No terceiro capítulo, trago diferentes temas das entrevistas, dando destaque para a fala do Professor. O quarto capítulo abordará suas experiências profissionais como professor de História na Educação Básica e no ensino universitário, bem como sua atuação na Secretaria de Educação, dando destaque para as suas produções voltadas para o ensino – didáticas e acadêmicas. No quinto capítulo, busco sistematizar suas práticas formativas, trazendo o olhar dos alunos sobre o magistério, articulando suas narrativas orais com sua produção escrita.

1 – AS INTERFACES ENTRE A HISTÓRIA ORAL E A ABORDAGEM BIOGRÁFICA

Escrever uma tese na perspectiva de uma abordagem biográfica nos coloca em contato com numerosos termos que implicam diferentes conceitos que precisam estar esclarecidos. Em função disso, o primeiro capítulo constitui-se em um estudo desses conceitos que no capítulo 2 serão delimitados nos sentidos que nos interessam.

1.1 – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCRITA E FALA/ORALIDADE E LETRAMENTO

Nosso pressuposto básico é o de que a língua não é um simples código instrumental, mas uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e, não apenas, por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.14).

Pensar a língua como uma prática social leva-nos a defender a posição de não supervalorizar a escrita em detrimento da fala, pois não há razão para continuar defendendo a divisão dicotômica entre fala e escrita. Ambas têm papel importante a cumprir em usos sociais da língua e não competem entre si, uma vez que são atividades discursivas complementares, cada uma com o seu papel na sociedade. Defendendo essa posição, Marcos Bagno (2003, *apud* MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15) afirma que a inferioridade atribuída à fala não é um “preconceito linguístico”, e sim um “preconceito social”, pois esse último equivale a uma discriminação, como tantas as outras, em relação a minorias raciais, sexuais ou religiosas, que usam predominantemente a forma oral de expressão. O autor complementa a sua argumentação, indicando que na escrita as normas e padrões são ditadas pelas academias.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), os usos da língua são variados, ricos e podem ser muito criativos, mas essa variação tem um limite que não pode ser ignorado. Mesmo quando tomada como um conjunto de práticas discursivas, a língua se constitui de um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido, pois do contrário as pessoas não se entenderiam. Esse sistema de regras, além do vocabulário e da gramática, é o que propicia a interação entre os interlocutores, e deve ser observado, tanto na fala como na escrita. Entretanto, essas regras são bastante elásticas e não impedem a criatividade e a liberdade na ação linguística das pessoas,

na qual a adequação das normas sociais e das necessidades cognitivas à situação concreta e aos interlocutores devem ser observadas. Fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, que apresentam semelhanças e diferenças (idem, p. 16).

Ao analisarmos as teorias linguísticas na Modernidade, observamos que se instaurou a distinção entre fala e escrita de forma dicotômica, fato que paulatinamente foi desprivilegiando a fala. No entanto, observando práticas sociais, essas duas expressões da língua aparecem muitas vezes interligadas, como os exemplos de um texto oral que é em sua fonte um texto escrito - as notícias veiculadas pela televisão -, ou de uma entrevista, originariamente oral, que pode apresentar-se na forma escrita, tanto nos meios de comunicação, quanto em trabalhos acadêmicos.

Essa percepção dicotômica, prosseguem Marcuschi e Dionísio (2007), remete a um levantamento de algumas características específicas da fala e outras da escrita. A última tem a possibilidade de introduzir o raciocínio abstrato e lógico, enquanto a primeira se constitui em um saber essencialmente pragmático. Além dessa diferença, a escrita aparece como aquela que codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, ao passo que a fala usa os elementos paralinguísticos (som, tom de voz, gestos, movimentos corporais, mímica) como centrais. Assim, o texto escrito é considerado mais coesivo e coerente do que o oral, enquanto a fala é fragmentária e sem conexão, ou com uma conexão marcadamente interacional; além disso, estabiliza-se a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e das condições da relação face a face (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 59).

Na perspectiva de uma prática social, a língua, em ambas as modalidades, pressupõe abstração, e tanto os textos orais como os escritos são planejados, ainda que de formas diferentes. Não é possível pensar, por exemplo, em um discurso oral a ser apresentado em um congresso ou em uma entrevista para uma vaga de emprego, sem planejamento prévio. Portanto, essa percepção da língua refuta as distinções fechadas anteriormente descritas, pois todos os seus usos são situados, sociais e históricos. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro, o que nega a possibilidade de ser a língua uma atividade individual (idem, p. 25).

Ainda segundo os autores, uma distinção necessária refere-se ao uso dos termos fala ou escrita, usados ao lidarmos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em oralidade e letramento, referimo-nos às práticas sociais ou práticas discursivas, respectivamente nas duas modalidades. O termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada” (Michael Stubbs, 1986, p. 142 *apud* MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 33). e

compreende tanto a produção (a fala como tal), quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Tanto a oralidade quanto o letramento, que se refere às práticas sociais escritas, são realizações enunciativas da mesma língua, em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social.

Entre os aspectos importantes para contemplar a fala estão o tempo e o espaço, uma vez que ambos organizam a estrutura dêitica (formas de indicar o espaço e o tempo). Contudo, há um aspecto ligado ao tempo que é crucial na fala: trata-se da produção em tempo real. Isso se liga à presença física dos interlocutores e organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido. Também temos a qualidade da voz que, ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.) (idem p.75-76).

Em vista das breves considerações acima, a língua é entendida neste trabalho como um conjunto de enunciados na relação entre um eu e um outro (BAKHTIN, 1979, *apud* MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 70), um conjunto de práticas sociais, interativas e cognitivas, e não um sistema de signos regidos apenas por regras (idem, p .70).

1.2 – FALAR, ESCUTAR, CALAR E COMPARTILHAR: O QUE PODE A HISTÓRIA ORAL.

Em entrevista realizada no dia 23 de janeiro de 2020, o Professor Ilmar contou que continua estudando, mesmo depois de aposentado. Não no mesmo ritmo, mas estudando. Disse-me que estava lendo o livro da historiadora portuguesa Grada Kilomba⁹ e refere-se ao fato de os escravizados usarem aquelas máscaras de metal, quando trabalha no primeiro capítulo o controle da voz que o colonialismo português impunha. A imagem que aparece no capítulo é

aquela que virou santa é... aquela com a máscara de ferro... Anastácia . Cansei de ensinar isso, você talvez também, a máscara de flandres era para o escravo não comer barro, não estragar os dentes... Ela diz que o caso da Anastácia, sobretudo dela, era para não comunicar as ideias de liberdade, não sei o quê, pé-pé-pé. Belíssimo, Luciana. Cada capítulo é um desafio para você pensar, aquelas coisas de escravidão.

⁹ Grada Kilomba é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. Na esteira de Frantz Fanon e bell hooks, a autora reflete sobre memória, raça, gênero, pós-colonialismo, e a sua obra estende-se a performance, encenação, instalação e vídeo. Kilomba cria intencionalmente um espaço híbrido entre as linguagens acadêmica e artística, dando voz, corpo e imagem aos seus próprios textos. Os seus trabalhos foram apresentados na 32ª Bienal de São Paulo, na 10ª Bienal de Berlim, na Documenta 14, na Fundação Calouste Gulbenkian e na Pinacoteca de São Paulo, entre outros espaços. Vive em Berlim, onde se doutorou em Filosofia na Freie Universität e foi professora no Departamento de Gênero da Humboldt Universität. <https://www.amazon.com.br/Mem%C3%B3rias-planta%C3%A7%C3%A3o-Epis%C3%B3dios-racismo-cotidiano/> dia 26-01-2020 O livro da autora referido na fala é *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019

Aquelas máscaras eram usadas para calar os escravizados...

Refletindo ainda sobre as questões do colonialismo português, pudemos ler em recente crônica – *A arte de ouvir o mundo* –, o autor José Eduardo Agualusa referindo-se ao tempo em que o filho passou com ele em Lisboa, durante o período de confinamento obrigatório devido à pandemia do coronavírus. “Ouvi-lo falar sobre as suas principais paixões, o cinema e a música, foi a melhor parte da minha quarentena. Creio que fiquei a compreender um pouco melhor a língua dele (*O Globo*, sábado, dia 4 de julho de 2020, Segundo Caderno. Página 6). E o autor continua sua crônica, lembrando de um episódio de um certo viajante português, no século XIX, o qual, confrontado com a particular linguagem dos khoisan, um dos povos mais antigos do mundo, concluiu que estes não sabiam falar. Não sabiam falar português, é verdade, mas conseguiam comunicar-se muito bem, não apenas uns com os outros, mas inclusive com as plantas e os animais do deserto do Namibe, onde habitavam, e ainda habitam, algo que o viajante português era totalmente incapaz de fazer. Abandonado no deserto, o pobre viajante morreria de sede e de fome em poucos dias, precisamente por não conhecer a linguagem da natureza circundante. Onde os khoisan viam um imenso mercado a céu aberto, com abundantes frutos, raízes, carne e água, o viajante português distinguiu apenas areia e arbustos espinhosos. (Grifos meus)

Trouxemos, através de Kilomba (2019) e Agualusa (2020), duas situações cotidianas em que estão presentes a questão da fala, nas suas dimensões de produção e de audição, e seus desdobramentos, em práticas sociais específicas da linguagem. A primeira autora apresenta em seu texto uma forma de silenciar a voz dos outros, em função das relações de poder, e o segundo, a possibilidade de interação do autor com seu filho, devido ao domínio das normas linguísticas do português, e a impossibilidade de compreensão do povo khoisan, por parte do viajante português, por desconhecimento das regras da língua local daquele povo do deserto.

Esses excertos sobre a fala nos levam a pensar no caminho metodológico escolhido para trilhar essa pesquisa. A trajetória de vida do Professor Ilmar Rohloff de Mattos me encaminhou para a História Oral, como arcabouço capaz de apresentar as ferramentas necessárias para a realização da pesquisa.

Remontando aos primórdios da História, havia a primazia da tradição da oral, uma fala compartilhada pelos povos, que foi, aos poucos, sendo secundarizada pela escrita. As tradições orais, fontes iniciais da História também foram deslocadas e desprezadas, principalmente a partir do momento em que a disciplina História foi se estabelecendo como ciência. Nesse sentido, Thompson (1992) nos adverte que o primado do documento escrito se encontra associado à individualização da História como ciência, e ao seu desdobramento em uma área

de saber específica, que exige de seus profissionais – a profissão acadêmica do historiador, uma formação diferenciada.

Iniciada na Alemanha do século XIX, Leopold Ranke entende a História como colada rigorosamente aos fatos registrados, os documentos catalogados e arquivados, levando os autores do clássico manual francês *Introdução aos Estudos Históricos*, em 1898, C.V Langlois e Charles Seignobos, a afirmarem que a “História trabalha com documentos” e “se não há documentos, não há História” (*apud* THOMPSON, 1992, p.79). Essa dimensão do trabalho com documentos dava aos historiadores profissionais algumas vantagens, tais como a capacidade de, trabalhando com documentos escritos, construírem estudos originais, e, além disso, dava à disciplina um método que lhe era próprio, afirmando-se como uma especialidade, que não poderia ser partilhado com outros, ao contrário da evidência oral. Com isso, a função adicional de avaliação tornou-se um assunto interno dos profissionais, sem o julgamento das pessoas estranhas à área. Essa posição, aliada a um trabalho de gabinete, dava proteção social ao historiador, que não estaria envolvido nem com as classes dos ricos, nem com as classes populares. Essa proteção – o trabalho no gabinete – seria também um indicativo da neutralidade objetiva de suas pesquisas, organizando a documentação dos arquivos oficiais, construindo, assim, uma história política. A relação com o documento escrito dimensionava a História, tanto no plano teórico, com o passado, um tempo já “morto”, onde não existissem mais testemunhos vivos, excluindo, assim, o período mais recente, como também, no plano metodológico, o tempo a ser estudado estava determinado pelos limites legais para a consulta em arquivos. Isso, no entanto, não representou um abandono total do trabalho com a oralidade, mas de maneira geral, os testemunhos orais foram relegados ao espaço do folclore. Ainda assim, Thompson identifica historiadores do século XIX, como, por exemplo, Michelet (1798-1874) trabalhando com testemunhos orais para a escrita da História (THOMPSON, 1992, p.71)

Esse modelo construído no século XIX foi, aos poucos, dando lugar, no século XX, a uma nova percepção do campo de conhecimento. Nesse sentido, destacamos a criação da *Revista dos Annales*, em 1929, e a fundação da École Pratique de Hautes Études, em 1948, ambas na França. Uma nova geração de historiadores passou a fazer uma série de críticas à História Política, hegemônica até então, proposta por Leopold Ranke, em nome de uma História total, na qual as dimensões econômicas e sociais ocupariam um lugar privilegiado, tendo como pressupostos as ideias de que “os fenômenos inscritos na longa duração são mais significativos que os movimentos de fraca amplitude e que os comportamentos coletivos têm mais importância sobre o curso da história do que as iniciativas individuais” (FERREIRA, 2012, p. 173)

Ainda que no século XX tenha se modificado a concepção desse campo de conhecimento, metodologicamente permaneceram concepções da história metódica, principalmente no que diz respeito aos períodos do passado, que foram privilegiados para estudo. O século XX, propriamente dito, não oferecia o distanciamento necessário para o exercício da crítica. Para os historiadores, havia o risco de serem escritos relatos jornalísticos. Se o distanciamento no tempo permanece, o mesmo podemos afirmar em relação à primazia das fontes escritas, principalmente as fontes seriais, adequadas a uma abordagem metodológica quantitativa, capazes de capturar os fenômenos na longa duração. Os relatos pessoais eram desconsiderados, pois traziam a carga da subjetividade, impedindo generalizações. Tornaram-se fundamentais na produção historiográfica o estudo das estruturas, capazes de organizar as relações sociais e os mecanismos econômicos, em detrimento das percepções e intenções dos indivíduos.

Gostaria de chamar atenção para a própria expressão “História Oral” que adjetiva o campo disciplinar, quando, na verdade, “oral” está referida às fontes priorizadas nessa metodologia. Essa metodologia singulariza-se, portanto, em relação ao campo disciplinar mais amplo, justamente por trabalhar majoritariamente com testemunhos orais. E essa singularidade chegou a ameaçar o próprio estatuto da história.

Por isso, para Thompson (1992), a confiabilidade da evidência oral, questão considerada fundamental da História Oral, não é a escolha de um bom caminho para se pensar em termos de evidência histórica, já que as fontes orais recebem os mesmos tratamentos de avaliação das fontes escritas, como a sua autenticidade, a autoria, seu papel na sociedade, seu surgimento, os objetivos com que foi produzida. Essas questões, no seu entendimento, no âmbito da História Oral, em termos de confiabilidade, têm respostas muito mais precisas e insuspeitas. Confronta, ainda, outras regras gerais para a avaliação das evidências às quais as orais são também submetidas; a consistência interna, o cotejo com outras fontes. O autor também destaca a questão do viés. Nesse sentido, o que se tem como contra-argumento da possível verdade do documento escrito é a convicção de que nenhuma fonte é produzida sem uma intencionalidade e, portanto, apresenta sempre, um viés subjetivo. Não é possível mais se pensar em termos sociológicos como queria Durkheim (1895), de que os “fatos sociais são coisas” (*apud* Thompson, 1992, p.143), eles estão sempre impregnados de uma significação social e é justamente por aí que ele deve ser avaliado e analisado. A sua própria preservação já indica um significado social. Disso resulta que as evidências das fontes orais não são inferiores, como durante muito tempo se colocou no campo da História, como campo de conhecimento. Entretanto, a evidência da História Oral apresenta alguns traços distintos em relação à evidência

das fontes escritas: como se apresenta sob a forma oral, precisa-se de muito mais tempo para ouvir e transcrever do que para ler; além disso, o registro oral é mais fidedigno e preciso que o escrito, pois permite observar as nuances de incerteza, de humor, de fingimento, qualidades distintivas da comunicação oral. (THOMPSON, 1992, p. 146)

Ainda argumentando sobre a oralidade nas sociedades modernas, esse autor afirma que a memória, anteriormente com *status* de autoridade pública, passou a ser um auxiliar do mundo privado; o documento escrito assume a condição de autoridade final e garantidor de transmissão do futuro (IDEM, p. 50). Inversamente, as reminiscências pessoais e as tradições familiares, que não são postas no papel, tornaram-se o padrão da evidência oral. Em seus estudos, Thompson (1992) localiza a História Oral como primeira experiência organizada em 1948, quando o professor Allan Nevis lançou o The Oral History Project, na Universidade de Columbia. Em seguida, faz um breve levantamento dos grupos de historiadores que trabalham com História Oral, ao longo do século XX, destacando no Brasil, o trabalho do CPDOC, sediado na Fundação Getúlio Vargas (THOMPSON, 1992, p. 14 -18), pesquisa que permanece até os dias atuais.

O autor, em sua defesa da História Oral, afirma que

a História Oral é uma História construída em torno das pessoas. Ela lança vida para dentro da História e isso alarga seu campo de ação [, ...] trata de vidas individuais e todas elas são interessantes. E baseando-se na fala, não exige as habilidades da escrita que são mais exigentes e restritivas. Ouvir a voz humana, viva pessoal, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. [... A História oral] permite uma percepção viva do passado, que deixa de ser apenas conhecido, mas sentido pessoalmente. Uma das grandes lições da história oral é a singularidade (Thompson, 1992, p. 41-44. – grifos meus)

A depreciação em relação à História oral acompanhou o desprestígio da fala nos diferentes campos de conhecimentos. As modificações, observadas a partir da década de 1970, ou seja, a sua revalorização, segundo ele não dizem respeito apenas à crise do modelo totalizante de conhecimento histórico; aí devem ser computadas também as modificações pelas quais a sociedade vem passando, que vem deixando de valorizar a escrita como forma de comunicação e passa a valorizar, principalmente, o audiovisual, sendo o telefone o meio de comunicação mais utilizado. Destaca que a História Oral trabalha com vidas humanas e não com estruturas, assim como permite uma percepção viva do passado, e, portanto, sentido e, não apenas conhecido.

Outros autores vêm se dedicando à História Oral, aprofundando a discussão sobre o estatuto da História Oral, na segunda metade do século XX,¹⁰ trazendo diferentes abordagens para pensá-la. Ferreira (2012) aponta a possibilidade de três caminhos para identificá-lo; como uma técnica, como uma disciplina e como uma metodologia. Em relação à primeira proposta, a autora indica que a discussão prioritária se relaciona com os procedimentos técnicos que envolvem a História Oral, como por exemplo, gravadores, transcrições, conservação de entrevistas, entre outros. A segunda, a entende como uma disciplina específica, distinta da história, pois traria em seu bojo soluções teóricas para questões surgidas na prática, como as imbricações entre memória e história, a relação sujeito e objeto de estudo e também a relação entre história de vida, biografia e autobiografia. Por fim, a autora destaca o seu estatuto metodológico, caminho por ela identificado como o mais apropriado e com a concepção com a qual me identifico. Mesmo priorizando o terceiro caminho, a História Oral não prescinde das questões teóricas e da técnica.

Enquanto Ferreira (2012) destaca, em seus estudos sobre a História Oral, as diferentes abordagens da mesma, Thompson (1992), citado anteriormente, e Lozano (1996, p. 16), procuram identificar a concepção que norteia a História Oral:

Diria que é antes um espaço de contato e influências interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão e versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. A consideração do âmbito *subjetivo* da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica, cujo propósito inclui a ampliação, no nível social, da categoria de produção de conhecimentos históricos, pelo que também se identifica e se solidariza com muitos princípios da tão discutida “história popular”. (LOZANO, 1996, p.16)

Alberti (2013, p.24), traz, também, na mesma linha que Ferreira (2012), uma rápida definição sobre o que seria a História Oral: “é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

Lozano (1996) e Thompson (1992), ao explicitarem sua ideia de História Oral, focalizam a dimensão subjetiva da experiência humana, identificando-a com uma abordagem qualitativa de processos históricos sociais, enquanto Ferreira (2012) e Alberti (2013) focam na

¹⁰ Para um panorama geral, ver JOUTARD, Philippe *História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos* in: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p 43 – 60.

metodologia, na produção das entrevistas, como forma de se aproximar do objeto de estudo. A presença dos atores sociais aparece colocada de uma forma mais “superficial”, enquanto para os dois primeiros, o destaque está na experiência dos atores, em suas subjetividades.

Nessas breves definições, os autores nos remetem a três questões que singularizam a História Oral: ela é multidisciplinar, o objeto de estudo é constituído por visões subjetivas, dos atores históricos e têm como objetivo primeiro a construção de um acervo documental, através de entrevistas. Ao mesmo tempo em que a História Oral, enquanto caminho metodológico, é multidisciplinar, ou seja, não se restringe à história enquanto ciência, ela busca se aproximar de seu objeto de estudo a partir de visões de mundo individuais portanto, subjetivas, nos diferentes campos de conhecimento. O objetivo maior da História Oral é a construção de um acervo documental, a ser realizado através de entrevistas. Com uma expansão significativa no Brasil, a partir dos anos 1990, a História Oral não se constitui como um bloco homogêneo de conhecimento, mas sim um espaço pleno de embates e disputas internas.

Assim como Thompson (1992), Ferreira (2012) identifica modificações no campo da pesquisa em história, a partir da crise do paradigma estruturalista e da “virada linguística”, a partir da década de 1980. Segundo a autora, nesse momento observou-se a revalorização das abordagens qualitativas, bem como o resgate da importância das experiências individuais, ou seja,

deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares e, paralelamente a história cultural ganhou novo impulso, ocorreu um renascimento do interesse pelo político e foram incorporados à história o estudo do contemporâneo e os debates em torno da memória. (p. 174)

As fontes orais permitiram, então, ampliar o objeto dos estudos históricos para aqueles silenciados (calados), dominados, excluídos da história. Articula-se com a micro-história, bem como com a “história vista de baixo”. Essas abordagens privilegiaram inicialmente aqueles que eram silenciados pela História, por serem de classes populares como também por serem nas sociedades atuais, analfabetos. Esse recorte inicial, já se encontra ampliado na História Oral, na medida que inclui grupos com domínio da cultura letrada. Entretanto, o silenciamento de determinados grupos permanece e passa por outras relações de poder, como é o caso dos professores da Educação Básica.

O percurso da História Oral acompanha o próprio percurso da história como campo disciplinar; enquanto no seu desenrolar foram privilegiados os documentos escritos, os testemunhos orais foram relegados a um segundo plano, com os argumentos de que os depoimentos não teriam valor de prova, pois estavam carregados de subjetividade, e, portanto, apresentavam uma visão parcial, sem valor de verdade objetiva, critério central na escrita

historiográfica. Essa mesma questão foi colocada por Thompson (1992), como sendo a questão central da História Oral. Nesse sentido, tal linha não conseguiu se desenvolver com toda a sua potência como espaço para os estudos dos acontecimentos e de conjunturas sociais. No presente, a entrevista adquiriu o estatuto de documento oral, em função do deslocamento da concepção de objeto no campo histórico, pois não se trata mais de buscar o passado “tal como ele aconteceu”, mas como ele foi apreendido e interpretado. Assim, de acordo com Alberti (2013),

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (p. 26)

A entrevista permite recuperar informações que não são encontradas em outros tipos de documentos, experiências pessoais, impressões particulares, que exigem do pesquisador uma postura ética, e responsável diante da criação do documento da história oral. É imperioso a preservação da imagem do entrevistado, bem como as questões relativas à autoria. Para Meihy e Holanda (2018), esta deve ser sempre “de quem colheu a entrevista, dirigiu o projeto e assumiu publicamente a responsabilidade sobre o que está dito, gravado e usado”. (p. 61) Com o estatuto de documento, a entrevista requer uma preparação por parte do pesquisador para realizá-la. As entrevistas tradicionais que estabeleciam o distanciamento entre o entrevistador e o entrevistado, numa perspectiva positivista, propugnavam a recuperação das experiências passadas como efetivamente ocorreram, marcadas pela objetividade, retirando do entrevistado “verdades”. Diferentemente, na história oral, busca-se apreender de que formas, no presente, as experiências do passado são interpretadas. Nesse sentido, de acordo com Silveira (2007), o momento da entrevista constitui-se, “numa arena de significados”. Apoiada em diferentes campos do conhecimento das ciências humanas, a autora compreende as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam de parte a parte, no momento da realização das mesmas e, posteriormente, em sua escrita e análise. O entrevistador nessa perspectiva é copartícipe da entrevista, na qual estão presentes diferentes subjetividades. Destaca ainda que, no momento da análise, novos significados emergem das entrevistas.

A história oral traz como peculiaridade a recuperação do vivido de acordo com o que é concebido por quem viveu, através de uma narrativa. Para Alberti (2004), é impossível assistir ao que se passou, seguindo a continuidade do vivido, daquilo tal qual aconteceu. A operação

historiográfica é uma atividade de pensamento do historiador na qual são selecionados acontecimentos, conjunturas e modos de viver para conhecer e explicar o que se passou.

Uma entrevista de história oral não é exceção nesse conjunto. Mas há nela uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! (p.14 – Grifos meus)

Diante disso, a História Oral traz imbricada em si, a biografia, a memória, a experiência e o tempo presente, os quais trataremos mais adiante.

Ainda no que diz respeito às entrevistas, MEIHY e RIBEIRO (2011) distinguem quatro gêneros narrativos presentes na História Oral: a criação de um banco de dados; a tradição oral e as histórias de vida, testemunhal e temática.¹¹ Diferentemente das entrevistas convencionais, na história oral são necessárias as especificações dos critérios de captação das narrativas, o modo como as entrevistas são conduzidas.

Em relação à criação de um banco de dados, os autores destacam a construção de um banco de documentos, com vistas a estudos futuros, na busca de adequação social, sobre experiências de grupos submetidos a situações incomuns. Entende que esses grupos podem ser aqueles identificados como menos favorecidos, na perspectiva da “história vista de baixo” como também aqueles marginalizados na sociedade, independentemente da classe social, com o domínio da cultura letrada, como os portadores de deficiências físicas, de orientação sexual diversas, vítimas violência sexual e racismo, dentre outros.

No que concerne à tradição oral, os autores destacam que seu pressuposto básico é o reconhecimento do outro a partir de um longo processo de observação e de descrição do cotidiano. Indicam que é impossível buscar nas narrativas dados quantitativos exatos, bem como confiar em detalhes, já que a matéria específica das tradições orais são o calendário, as festividades, os rituais de passagem, as cerimônias cíclicas nas quais o sujeito é sempre coletivo, envolvendo diferentes gerações e também segmentos sociais e culturais diferentes. As entrevistas são complementares à observação e devem iniciar-se com narrativas de pessoas que sejam “depositárias das tradições” para em seguida, ampliar o número de pessoas envolvidas. Nesse sentido, trabalham com a noção de “narrativas emprestadas”, constituídas pelo

¹¹ Aqui estamos seguindo a tipologia estabelecida por MEYHY e RIBEIRO, mas outras podem ser encontradas, Ver ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar. Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004. p. 23 - 27.

“empréstimo” do patrimônio narrativo alheio, herdado de gerações anteriores (MEYHY e RIBEIRO, 2011, p. 94). Identificam nos trabalhos sobre a tradição oral, duas linhas; as que eles denominam natural, típica de sociedades que ainda mantêm a originalidade de suas manifestações e as que denominam moderna tradição oral, presente na sociedade capitalista, presentes em grupos submetidos à dominação de outros, fazendo uso de tradições como mecanismos de sobrevivência, cuja maior expressão, no entender dos autores acima citados, é a música popular.

As narrativas presentes na história oral testemunhal estão relacionadas a vivências dramáticas com graves consequências e devem permitir, além do testemunho documental e sua análise, a elaboração de políticas públicas com vistas à reparação dos danos causados, sejam eles físicos, psicológicos ou morais. Seriam pesquisas sobre “situações-limite”, e, por isso, as entrevistas devem ser organizadas muito mais em torno de estímulos do que de perguntas objetivas, para que o narrador se sinta à vontade, para dar seu testemunho. Já, em relação às narrativas temáticas, o testemunho oral é construído a partir de um assunto específico, definido *a priori*. Permite um trabalho mais preciso em relação a nomes, datas, fatos e situações ainda que apresente índices de subjetividade. Nesse tipo de trabalho, aspectos da vida pessoal do narrador interessam na medida em que se articulam com a temática em pauta. Os depoimentos concorrem para a elucidação do tema específico, confrontando opiniões, buscando esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas ou contraditórias. A atuação do entrevistador como condutor da entrevista torna-se mais explícita, pois ela deve estar orientada por perguntas que levem a seus propósitos, acompanhada de uma hipótese consistente que deverá ser testada ao longo de toda entrevista. Ela admite o uso de questionários, peça fundamental para a aquisição de detalhes necessários.

Por fim, o gênero narrativo se constrói num trabalho de história oral de vida, uma narrativa de longo curso, com princípio, meio e fim, relativos a aspectos continuados da experiência de uma pessoa. Para os autores, “os momentos extremos – origem e atualidade – tendem a ganhar lógica explicativa” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.82). Muitas vezes, no entanto, a lógica sequencial dos acontecimentos cede lugar aos assuntos marcantes na vida do narrador, que, assim, traz uma valorização subjetiva dos detalhes da vida, colocando em questão tanto a verdade absoluta como critério de cientificidade, como a documentação “verdadeira” submetida a métodos probatórios. São as versões individuais que importam, com suas contradições, imprecisões, falhas, em detrimento do predomínio das estruturas sociais. Acreditam que as entrevistas nesse tipo de trabalho devem ser mais livres e abertas para que o narrador possa trazer aspectos mais ligados ao espaço privado, relativos a sonhos, impressões,

sentimentos, medos. Distinguem a história oral de vida da biografia, pois aquela é construída a partir de suportes orais, enquanto essa utiliza como fontes os “documentos do eu” escritas como cartas, diários, fotografias.¹² Os relatos, ou seja, a oralidade só emerge quando o interesse se volta para aqueles que não dominavam a escrita. Mesmo realizando uma distinção entre história oral de vida e biografia, esta encontra-se imbricada na História Oral. Para os historiadores que defendem a História Oral, como ela trata de pessoas e não de estruturas, proporciona informações mais significativas e únicas do passado, como também transmite a consciência individual e coletiva desse passado. A biografia, no campo da História, tem seu interesse ampliado nas últimas décadas.

1.3 – A ABORDAGEM BIOGRÁFICA

A consulta do termo biografia ao dicionário nos mostra os seguintes sentidos para esse significante:

- 1 narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem
- 2 o suporte físico (livro, filme, texto teatral, disco óptico etc.) onde se insere uma biografia
- 3 compilação de biografias de homens célebres
- 4 gênero literário cujo objeto é o relato da aventura biográfica de uma pessoa ou de uma personagem
- 5 ciência relativa a essa espécie de descrição¹³

Destacamos, nesses sentidos, a forma da linguagem, a ideia de narrativa e o assunto tratado, fatos particulares, fases da vida de homens célebres e a condição gênero literário para começarmos nossa discussão. Uma definição simples que no campo conhecimento das ciências sociais e na literatura traz uma série de questionamentos epistemológicos.

A biografia é apresentada por Avelar e Schmidt (2018) como o lugar de investimentos intelectuais, afetivos, políticos e memoriais como também o lugar de organização da “dialética do eu e do outro” (p. 11), muito praticada nos meios acadêmicos, como também nos meios literários. Importa destacar, nesse primeiro momento, as relações no campo acadêmico entre história e biografia, que datam da Antiguidade Clássica, na Grécia, como podemos observar nos estudos sobre Plutarco e Tucídides, por exemplo. Para o primeiro era importante escrever vidas, preocupado com a vida privada, a personalidade, mantendo seu elo com a imaginação, construindo narrativas sobre personagens reais que transmitissem lições de vida aos leitores,

¹² Ver MEYHY, José Carlos e RIBEIRO, Suzana. *Guia prático de história oral para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Ed Contexto, 2011, p. 82.

¹³ https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1 . Acesso em 25/10/2020

mesmo às custas da verdade, enquanto para Tucídides tratava-se de enunciar um discurso verdadeiro, a História, sobre o passado, (p.10) ocupando-se dos feitos dos homens.

Realizando um salto temporal, trago Burke (1997) que questiona a afirmativa de Buckhardt de que no Renascimento ocorreu a emergência do indivíduo, por ele ilustrada com a ascensão da biografia. Essas biografias, segundo Burke, nos causam estranhamento pois elas não discutem “o desenvolvimento da personalidade, frequentemente ignoram a cronologia e em geral introduzem materiais aparentemente irrelevantes, dando uma impressão de ausência de forma”. (p. 84) Chama atenção, contudo, para uma “novidade” nas obras de diferentes escritores renascentistas, ou seja, a presença de suas biografias nos prefácios de seus livros, a partir do fim do século XV. Para ele, essa “novidade” indica a “ascensão do conceito de individualidade da autoria, o pressuposto de que as informações sobre um escritor nos ajudam a entender suas obras” (p.88)

Apoiado em Hartog (2014), Schmidt insere as biografias antigas no regime de historicidade antigo “a História Mestra da Vida” (*História magistra vitae*), instrumento heurístico que permite ao historiador diagnosticar a experiência do tempo, no qual o passado deveria iluminar o futuro, oferecendo exemplos de ação e conduta a serem copiados pelos homens do presente, cumprindo, primordialmente, um papel pedagógico. Mesmo sendo fundamentalmente um instrumento heurístico e não uma proposta de indicador da passagem do tempo, pois percepções passadistas, presentistas e futuristas coexistem num mesmo regime de historicidade, a História Mestra da Vida foi hegemônica em determinadas épocas, articulando-se sempre com a biografia escrita, que também sofria modificações no seu interior, mas com a função primeira de trazer exemplos de vida. Não cabe aqui discutir as inúmeras variações que podem ser observadas desde a Antiguidade até o Renascimento, pois este não é o foco do trabalho, mas discutir as modificações observadas na relação entre História e Biografia e as concepções de indivíduo dentro da própria biografia, entre elas a ideia de indivíduo como exemplar e a ideia de indivíduo como único, com a mudança do regime de historicidade que se verifica a partir do século XIX, para o regime moderno de historicidade.¹⁴

Outra ordem do tempo vai se estabelecendo, com o futuro comandando a relação entre passado e presente, com a ideia de progresso. A mudança do regime de historicidade provocou modificações profundas na concepção de História, que se configurou no conceito de coletivo singular, como agente e sujeito de si mesma.(KOSELLECK, 2014) Com o objetivo de identificar a disciplina como ciência, ou melhor, enquadrar as ciências sociais nos moldes das

¹⁴ - Nesse sentido ver DOSSE, *O Desafio Biográfico. Escrever uma Vida*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015

ciências naturais, na busca da sua cientificidade, os indivíduos deram lugar aos grupos, constituindo uma totalidade social independente (estrutura, sistema) que é impessoal e superior aos indivíduos.¹⁵ A narrativa privilegiada inicialmente pela história moderna foi a narrativa da nação. Nesse momento, “a biografia inscrevia-se no esforço retórico de construção nacional” (SALGADO, 2008, p. 21), destacando uma galeria de heróis nacionais.

A concepção moderna de História vem apresentando fendas desde o início do século XX, promovendo, nessa relação entre História e Biografia, o eclipse do gênero biográfico. Da narrativa da nação, uma História Política, na qual se destacavam as biografias dos heróis nacionais, deslocou-se para uma História Social, que buscou no estudo das estruturas e conjunturas, as forças explicativas mais profundas para as ações humanas. Tratou-se, segundo Hartog (2014, p.178) da “busca de outros ritmos, outras dimensões, outros objetos; outras temporalidades”, subalternizando o indivíduo tanto numa perspectiva de exemplo como na perspectiva da singularidade.

Com o advento da concepção moderna de história, o historiador, num primeiro momento, em nome da neutralidade científica, deixa de ser autor, passando apenas a organizar os fatos tal como aconteceram. De acordo com Leopold Ranke, a história livre da subjetividade do pesquisador pode aspirar a se constituir um saber seguro, estável, definitivo. (LORIGA, 2012, p 250). Essa posição relativa ao historiador, marcada pela neutralidade, modificou-se no século XX, passando a considerá-lo, como filho do seu tempo, e as pesquisas decorrentes das inquietações do seu presente. Loriga (2012) problematiza a questão do pertencimento do historiador ao seu tempo, trazendo a posição de Jacques Rancière, para quem o pertencimento ao tempo assegura a posição de verdade do historiador:

A forma do tempo é idêntica à própria forma da crença[...] Reunir em seu tempo que dizer assemelhar-se sobre o modo da crença, ou seja, não o conhecer. Ser feito do tempo é ser feito de ignorância” (RANCIÈRE,1996, p. 6). Por muito tempo, essa lógica de pertencimento temporal assegurou a posição de verdade do discurso do historiador: ela representou um meio para transformar a realidade viva, logo, movediça e instável do passado em um objeto fixo. (p.252)

A retomada da biografia como gênero na história vem ocorrendo desde a crise do paradigma moderno e da “virada linguística”, datados das décadas finais do século XX. Essa retomada, no entanto, não tem sido feita sem disputas e embates. Há críticas às biografias tradicionais que se organizam cronologicamente e que já vislumbram na infância o sentido da vida adulta, como um caminho linear, como aquela que Pierre Bourdieu criticou em seu texto “A ilusão biográfica” de 1986, numa discussão sobre História Oral (FERREIRA E AMADO,

¹⁵ - Ver AVELAR, Alexandre e SCHMIDT, Benito (orgs). *O que pode a biografia*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

1996, p.183-191). Sabina Loriga (SCHMIDT, 2003) concorda com essa crítica de Bourdieu, de que na infância já se vislumbra o que será na vida adulta, compreendida por ela como uma “preguiça” metodológica, mas discorda de Bourdieu, como sendo essa a única possibilidade de se escrever uma biografia. Acredita a autora que Bourdieu “pretendia confirmar os laços normativos, a força do *habitus*” (p .19) Para ela, a reflexão biográfica não se restringe a uma linearidade cronológica e existem ainda alguns problemas em relação à retomada da abordagem biográfica nas últimas décadas. Num primeiro sentido, a ideia da representatividade biográfica, que constitui numa busca de experiências medianas (um indivíduo representativo), na qual são selecionados traços mais comuns de uma história de vida, ignorando os mais pessoais, na tentativa de estender esses traços a uma categoria inteira, de modo a integrar o estudo biográfico numa perspectiva pautada na generalização. Num outro sentido, a ideia por ela denominada naturalista propõe não uma síntese, mas apreender todos os elementos de uma época ou civilização de tal modo que a elaboração de categorias interpretativas seja completamente aderente à realidade empírica. (SOUZA e LOPES, 2012, p. 28)

A retomada da abordagem biográfica coloca em evidência novamente a oposição existente não apenas na História, mas também nas demais ciências sociais, entre o singular e o coletivo, entre o indivíduo e a sociedade, sempre colocada em termos dicotômicos no paradigma da modernidade, da mesma forma que aponta para as possibilidades de deslocamentos conceituais. A abordagem biográfica envolve diferentes campos de conhecimento como história, sociologia, linguística, estudos culturais, psicologia, psicanálise, educação. A biografia, enquanto gênero que sempre esteve ligada à História, também, se singulariza na literatura.

Com o intuito de buscar as contribuições que as análises literárias podem dar à abordagem biográfica, apresento Tezza (2008) que encaminha suas considerações sobre literatura e biografia a partir de âncoras nas quais são construídas as obras de ficção e a biografia. No texto literário, ele destaca dois atores: a mão que escreve (autor) e a voz que fala (narrador). São duas entidades que assumem posições diferentes, ou seja, a voz que fala no texto tem graus de autonomia em relação à mão que escreve, que se encontra implantada no mundo de valores. Esses podem se aproximar, se tocar, mas o que o define como gênero literário será sempre a marca da distância entre esses dois atores. Além disso, na ficção literária, o estatuto de realidade é irrelevante na constituição de sentido do texto.

Ao contrário, na biografia a intencionalidade da mão que escreve encontra-se em cada palavra da voz que fala no texto, pois o que predomina é o princípio da onipresença do “mundo dos fatos”. É possível analisar uma biografia por diversos outros critérios, mas se a

representação do “mundo dos fatos falha, nada sobrevive” (p. 7) Na biografia, o pacto poderoso que se estabelece entre o autor e o leitor é a representação fiel da realidade, é a verdade (p.8) Essa dimensão da verdade é sempre muito mais valorizada do que as “invencionices” que compõem a ficção.

Afinal, a verdadeira ficção é feita de invencionices; e o fato de que a narração literária desprende-se definitivamente de sua “obrigação de verdade” é um dos toques fundamentais da modernidade. (TEZZA, 2008, p.11)

O autor, assim, complementa a dimensão ficcional da literatura:

A ficção é um modo particular de ver, descrever, compreender e interpretar o mundo que arranca a âncora de referência factual do mundo concreto (o chão que pisamos, o ar que respiramos) e a coloca no reino paralelo das possibilidades. Na ficção, o dado real descola-se de seu peso incontornável e se transforma também em imaginação – cães e dragões frequentam o mesmo reino e têm o mesmo valor de face. Essa é sua transcendência – nessas longas e elaboradas hipóteses a que nos entregamos na leitura, a condição humana é colocada à prova e testada em seus limites, para que, voltando ao mundo comezinho dos fatos, a dura realidade sem moldura em que vivemos soltos e livres, mas cujo fim sempre desconhecemos, possa ganhar alguma alternativa, alguns duplos invisíveis, mas poderosos, que nos iluminem e enriqueçam”. (p. 18)

O diálogo com a crítica literária torna-se bastante profícuo para o aprofundamento da biografia. Arfuch (2010) realiza um estudo bastante acurado sobre as subjetividades contemporâneas, tomando emprestado de Lejeune (2014) a ideia de “espaço biográfico”, categoria potente para delimitar um universo de gêneros literários referenciais, cujo centro, no entender do autor, seria a autobiografia, e que é questionado pela primeira.

Para Lejeune (2014), o gênero autobiográfico, em termos de crítica literária, sempre suscitou discussões entre biografia e autobiografia, como também entre romance e autobiografia. Na condição de leitor de muitos textos que contam a vida de alguém, ele construiu uma definição de autobiografia: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (p.16) Essa definição destaca os elementos das quatro categorias referentes à crítica literária: a forma de linguagem (narrativa, em prosa); o assunto(vida pessoal, história de uma personalidade); a situação do autor (há identidade entre autor e narrador) e a posição do narrador (identidade entre narrador e personagem principal e narrativa retrospectiva). Para textos que contam a vida de alguém serem conhecidos como autobiografia, são condições fundamentais a relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem.

Essa relação de identidade se define, segundo Lejeune, a partir do nome do autor, aquele que se encontra na capa do livro. Na perspectiva do leitor, essa relação de identidade que ele denomina de “pacto autobiográfico”, se constitui em um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio do autor, com destaque para a sua dimensão jurídica. A noção de identidade caracteriza a autobiografia, ao passo que a noção de semelhança caracteriza a biografia. Essa

noção de identidade está marcada pelos três termos – autor, narrador e personagem, imediatamente perceptíveis no plano da enunciação. A biografia, por sua vez, necessita de um quarto elemento, além dos três acima citados, que é extratextual, que ele denomina de modelo. O que caracteriza então a biografia, com esse quarto elemento não é a identidade, mas a semelhança. O modelo remete ao “real ao qual o enunciado pretende se assemelhar” (LEJEUNE, 2014, p. 44). Essa semelhança ocorre em dois níveis: aquele referido aos elementos da narrativa, que conferem exatidão e aquele que se refere à totalidade da narrativa, que confere à mesma a ideia de fidelidade. “A exatidão diz respeito à informação, a fidelidade à significação”. (idem)

Outro critério utilizado por Lejeune para diferenciar autobiografia de biografia, na perspectiva de que são gêneros referenciais, está a prova de verificação. Na biografia, o objetivo é a semelhança com o verdadeiro dessa realidade narrada. Na autobiografia, as provas de verificação são mais difíceis pois o que é contado, apenas o autor pode nos dizer. Na biografia há possibilidades de reunir mais informações de outras fontes, de forma a garantir os graus de exatidão e fidelidade.

O pacto autobiográfico, que ele entende como um contrato entre autor/leitor, construído tanto na relação publicação/publicado no plano do texto impresso e na relação enunciação/enunciado no plano da comunicação, não podem ser percebidos como naturais e universais, mas sim como códigos variáveis ao longo do tempo. Situa, em seguida, o pacto autobiográfico como pertencente a uma cultura letrada. O aparecimento da técnica dos “relatos de vida” coloca em xeque o arcabouço teórico que sustenta a análise da autobiografia escrita. Os relatos de vida são coletados pelo gravador e depois colocados à disposição do público em forma de livro, colocando à disposição dos leitores a voz das camadas populares. A palavra é tomada delas para ser transformada em escrita. Sob esses dois aspectos, as questões do sistema do autor e do meio de comunicação, tidos como fundamentais para uma definição de autobiografia, encontram-se ameaçados. A narrativa é produzida por dois e o “sujeito” não escreve. O autor, nessa situação, permite questionar a crença de uma unidade que se apresenta no gênero autobiográfico, ou seja, a identidade entre a noção de autor e a de pessoa. A autoria pressupõe colaboração e repartição de trabalho. Questiona com isso, a forma autobiográfica como não sendo um “instrumento de expressão de um sujeito pré-existente a ela, [e] mesmo um “papel”, mas antes o que determina a própria existência do sujeito” (LEJEUNE, 2014, p.144). No que diz respeito ao plano da comunicação, a argumentação de Lejeune nos remete a uma questão que implica relações de poder. Para ele não é o fato de serem analfabetos e, por isso transmitirem suas memórias oralmente, que devem ser levados em conta no silêncio das

camadas mais populares, e sim a função dos textos e discursos que passam pelo circuito de comunicação do impresso. A autobiografia constitui o espaço em que se “elabora, se reproduz e se transforma uma identidade coletiva, as formas de vida próprias às classes dominantes. Essa identidade se impõe a todos os que pertencem ou se integram às classes dominantes e relega às outras uma espécie de insignificância” (p.153).

O meio de comunicação presente na escuta de relatos de vida tem como objetivo captar memórias de atores da História, antes que estes desapareçam. Nesse sentido, a ideia dominante aí é a formação de um novo tipo de arquivo. A escuta tem, portanto, um cunho científico, em função dos objetivos do estudo que o pesquisador deseja promover, sempre ligado a uma instituição de pesquisa, inserindo então, a própria identidade do pesquisador e seus próprios interesses.

As modificações introduzidas pela técnica de coleta de relatos de vida implicam em considerá-los um novo gênero literário, no qual o esforço de memória e o esforço de escrita são obras de pessoas diferentes dentro de um processo de diálogo, organizado a partir de três outros termos: memórias, diálogo e escrita.

No diálogo estabelecido com Lejeune (2014), Arfuch (2010) identifica numerosos gêneros textuais escritos que pertencem ao espaço da biografia – entendida como escrita de si – como memórias, diários, conversas, e mais recentemente, com o desenvolvimento da informática, os blogs, reality shows, entre outros. A proposta de Arfuch, no entanto, busca as possíveis afinidades que podem ser estabelecidas entre eles, que são estruturantes no espaço biográfico, mas que implicam no deslocamento de conceitos.

O ponto de partida é o dialogismo presente em situações de comunicação. Essa ideia não traz a primazia do enunciador, como aponta Lejeune, no contrato autor/leitor, mas a ideia de simultaneidade entre os participantes de uma situação de interação, nas atividades de inteligência e compreensão. Essa lógica dialógica pressupõe a importância no enunciado de um dos participantes, a prefiguração do destinatário, o “outro” como parte constitutiva do enunciado. Essa postura teórica gera uma intersubjetividade, dando às formas biográficas um acordo, e não o pacto firmado pelo autor que se impõe ao leitor. Autor e leitor são suportes de várias outras vozes, criando a possibilidade de discursos relacionais, conhecidos como intertextualidade.

Arfuch, em seguida, na sua busca pelas afinidades entre os gêneros textuais, acompanha Bakhtin com o conceito de valor biográfico, que ela entende como a melhor explicação para entender, além de descrever a proliferação de narrativas vivenciais, o seu impacto na reconfiguração das subjetividades contemporâneas. O valor biográfico é extensivo a um

conjunto de formas significantes, nas quais a vida como cronotopo, sua unidade espaço-temporal narrativa, tem importância significativa, na percepção humana da realidade cotidiana. Essa relação permite considerar como a literatura pensa a ação humana de forma profundamente ética. Esse conceito apresenta, assim, uma dupla validade: ao mesmo tempo que constrói uma ordem narrativa, é uma orientação ética. Os tipos de valor biográfico são distintos: há um valor heroico, transcendente que alimenta desejos de glória e posteridade; um outro, cotidiano, que se baseia no amor, na compreensão e na imediatez e; o terceiro, que é a aceitação positiva do “fabulismo da vida”, ou seja, o caráter aberto, inacabado da vida que resiste a ser fixado. O valor biográfico apresenta-se, então, numa dupla dimensão que são a narrativa e a ética, o que impede de pensar a biografia meramente em termos descritivos, marcada por causalidades. Para Arfuch, o objeto de toda biografia é a fábula da vida, entendida não como retrato fiel da vida, mas as estratégias de autorrepresentação, que alguém conta a si mesmo e ao outro, narrativamente. Importante destacar que ao contar a si mesmo, o que se evidencia é a imagem que o “eu” tem de si mesmo.

A análise do conceito de valor biográfico permite à autora elaborar, como uma terceira afinidade, uma concepção de sujeito que é constitutivamente incompleto e, portanto, suscetível a inúmeras identificações, sempre em tensão em relação ao outro, ao diferente, através de posicionamentos contingentes que é chamado a ocupar, nos quais operam tanto os desejos como as determinações do social. Nessa ótica, a dimensão simbólica da narrativa aparece como constituinte de uma subjetivação, de uma identificação. Assim, não é possível falar da afirmação da subjetividade sem intersubjetividade. Portanto, toda biografia ou relato de experiência constrói-se num ponto coletivo que é a expressão de uma época, de um grupo, de uma narrativa comum de identidade. É essa qualidade coletiva, impressa na singularidade, que faz relevantes as histórias de vida, tanto na literatura como nas ciências sociais.

Se a indagação inicial sobre a construção do campo da subjetividade na contemporaneidade articula a concepção de sujeito como um ser incompleto, e, como esse “eu” se transforma em um “nós”, que não se constitui em um somatório de individualidades, mas entendido como determinados valores biográficos tornam-se hegemônicos numa sociedade, Arfuch avança na elaboração de seu conceito, ampliando seu diálogo com autores que lhe permitem aprofundar a articulação do individual com o social. Nesse sentido, traz para a argumentação o tema paradigmático da modernidade, qual seja o binômio público/privado associados a outros como interior/exterior, próprio/comum e indivíduo/ sociedade. O diálogo que se segue é construído com Hannah Arendt, Jürgen Habermas e Norbert Elias.

Retoma de Arendt a distinção por ela estabelecida entre público/privado na *pólis* grega. O público engloba o político, o reino da liberdade – a ação sobre os assuntos comuns da *pólis*, enquanto o privado é o espaço do doméstico, da produção material possível através do trabalho escravo e da reprodução da vida. Estabelecendo as diferenças entre a *pólis* grega e o mundo burguês, o espaço público, nesse último, se apresenta em dois registros: o social e o político. O registro social estabelece uma grande administração do doméstico ao mesmo tempo que o processo de produção se desloca do mundo privado. O espaço do privado se restringe à intimidade e se opõe ao social. Essa intimidade só conseguirá se exteriorizar tendo como uma de suas facetas a autobiografia em seu desdobramento público, garantida pela conduta, “entendida como mecanismo regulador pelo qual a sociedade tende à normalização de seus membros através da imposição de códigos de comportamento”. (ARFUCH, 2010, p. 69 – tradução minha). A conduta, e não mais a ação, como na *pólis* grega, passará a comandar as relações humanas, no mundo burguês. O político, o espaço comum, está marcado pela conduta.

No diálogo com Habermas, Arfuch destaca a importância da subjetividade do íntimo para a configuração da esfera pública no mundo burguês. Ele acredita que no século XVIII, os cafés, os *pubs*, os salões reuniam grupos que exercitavam o raciocínio político, entre polêmicas e discussões, contra o absolutismo, ao mesmo tempo que desenvolviam um raciocínio literário alimentado pelas novas formas autobiográficas, que apresentavam novas afetividades e também a dimensão de intersubjetividade.

Esse raciocínio destacado pelo autor sofrerá profundas transformações com a ascensão da sociedade *mass media*, na qual observa o declínio do raciocínio com densidade crítica, o declínio das conversas construídas em termos argumentativos para dar lugar a uma personalização política, à dimensão subjetiva, ao carisma na construção de suas imagens públicas no que se refere aos políticos.

Ainda na discussão entre público e privado, Arfuch traz as considerações de Nbert Elias sobre a posição do indivíduo na sociedade. O autor refuta a dicotomia indivíduo/sociedade, ou seja, uma relação de oposição, afirmando que existe uma interdependência, que, na compreensão de Arfuch, indica uma interação dialógica. Os sujeitos são constituídos em redes de interação, marcados por uma historicidade na qual a linguagem tem papel fundamental, dentro de determinados códigos linguísticos que irão constituir-lo. O “eu” mais íntimo se constrói na trama das relações sociais da qual emerge e na qual se inscreve. Para Elias, também é impossível pensar uma sociedade de uma forma estática, ou seja, a sociologia deve pensar sempre em processos, que não existem de forma linear, mas numa dinâmica onde se apresentam hiatos, regressos e outros movimentos. Nesses processos, além das mudanças sociais, é preciso

identificar também o indivíduo como uma vida, e não apenas como o indivíduo adulto, num processo que é contínuo, mas não linear. São as condutas expostas no espaço público que podem levar à observação da dinâmica de autocontrole, que, quanto maiores, dispensam intervenções diretas exteriores mais expressivas da sociedade, de acordo com a época. A não intervenção exterior direta amplia a transformação qualitativa do espaço significante.

Para Arfuch, na contemporaneidade há uma acentuação cada vez maior do íntimo/privado/biográfico, que transcende o “refúgio” e se torna uma obstinada tematização midiática, produto historicamente determinado, que promove uma profunda interação entre a esfera pública e privada. Essa interação desenvolve-se num duplo movimento em que a uniformização e a individualização levam a um maior privatismo da vida, mas também não deixa ileso nenhuma interioridade. Numa relação dialética, os temas e seus formatos serão públicos ou privados de acordo com as circunstâncias e os modos de construção de sentidos, de forma sempre dinâmica.

Nessa perspectiva, o binômio espaço biográfico e o espaço público, no qual anteriormente se evidenciava uma dicotomia entre afetividade (doméstico e feminino) e razão (público e masculino), ocorre a ampliação do biográfico sobre o público, abrindo espaço para se pensar numa pluralidade de pontos de vista. É um enfoque em conformidade com a concepção de intersubjetividade de Bakhtin, na qual o que acontece num registro está dialogicamente articulado a outro e, portanto, não se pode estabelecer um princípio.

Além da análise literária, Arfuch também se dedica a repercutir o espaço biográfico nas ciências sociais. Traz os mesmos conceitos que permitem pensar as afinidades na literatura – dialogismo, valor biográfico, “fabulismo da vida”, sujeito incompleto – e destaca a importância da entrevista, como gênero textual, na construção do conhecimento social. Diferencia a entrevista na mídia e nas ciências, sendo a primeira um gênero em si mesmo e a segunda, um passo para ir adiante, com a elaboração de um outro produto, com uma segunda leitura por parte do pesquisador. Mas, em ambas, o produto da entrevista tem sempre uma autoria conjunta, indissociável da interação, das subjetividades envolvidas em confrontação discursiva de esquemas valorativos, produzidas naquele momento e naquele lugar, compartilhando o imaginário da voz, a presença, a proximidade. Enquanto espaço dialógico, a entrevista põe em evidência o caráter narrativo, construído de toda a experiência.

A entrevista nas ciências sociais apresenta outras particularidades em relação às entrevistas midiáticas. Nas ciências sociais, há uma dimensão epistemológica, na medida em que a investigação se dá a partir de determinados pressupostos teóricos, que levam à formulação de hipóteses e objetivos. O *corpus* assim constituído deve ser representativo do projeto

proposto. Além disso, não se pode deixar de lado a leitura posterior, interpretativa, por parte do pesquisador, responsável pela análise do material recolhido no trabalho de campo e também, os destinatários do trabalho. Distingue-se também pelas formas de difusão dos resultados das pesquisas. Essas interpretações não se propõem a evidenciar uma transparência da linguagem, mas sim as contradições pertinentes ao modo de ser do social, de modo a construir um contexto de inteligibilidade.

François Dosse (2015), em seus estudos sobre biografia na História, abre espaço para a discussão dos relatos de vida provenientes da sociologia e que apontam para um gênero conexo, mas distinto do método de pesquisa erudito historiográfico, que atualmente também é posto em xeque, pois pressupõe o envolvimento do pesquisador. Destaca autores como Daniel Bertaux (francês) e Franco Ferrarotti (italiano) que, segundo ele, deram ao método biográfico valor heurístico. O primeiro, com o intuito de evitar a ilusão de um sentido unívoco de uma biografia, propõe fragmentar os relatos, considerando-os sempre relatos de práticas:

Justamente por serem relatos de experiência é que os relatos de vida conseguem interessar ao mesmo tempo pesquisadores e leitores. Sendo interação entre o eu e o mundo, a experiência revela concomitantemente o um e o outro, e o um pelo outro” (BERTAUX). Ele também valoriza a ideia de transmissão, que lhe permite fugir à alternativa entre uma concepção estrutural da reprodução simples e uma abordagem que valoriza apenas a liberdade individual do ator”. (DOSSE, 2015, p. 247 – grifos do autor).

Numa outra direção, Ferrarotti privilegia o nível do ator, entendendo que “cada ação individual é uma forma de totalização do sistema social e pode fazer com que este último se torne mais inteligível. Longe de contar uma vida, o relato biográfico mostra uma interação que ocorre por intermédio de uma vida”. (*apud* DOSSE, 2015, p. 249)

Ferrarotti foi um dos primeiros a pensar uma abordagem da subjetividade em suas pesquisas, construindo outras bases epistemológicas na sociologia, nas quais o pesquisador encontra-se imbricado com o objeto de investigação, que se modifica na medida em que o pesquisador muda seu comportamento. Diante dessa postura, o conhecimento não pode ser objetivo, mas resultado de uma interação intersubjetiva. O método biográfico escapa do paradigma clássico da razão formal. Defende que o método faz uma mediação entre as ações e as estruturas, entre a História individual e a História social, (BUENO, 2002, p.17), pautada epistemologicamente numa lógica dialética. Argumenta que a história do nosso sistema social está contida por inteiro na história de nossa vida individual (Ferrarotti, 1988, p. 26, *apud* BUENO, 2002, p .19), com base na noção de Marx de “práxis humana”, para quem “a essência do homem(...) é, na sua realidade, o conjunto de relações sociais” (Marx, VI Tese de Feuerbach, *apud* BUENO, 2002, p. 19). No entanto, essa relação não se dá de forma mecânica. Para

Ferrarotti (1991) existem mediações dos indivíduos para o social, através de grupos (família, Igreja, amigos, grupos de trabalho entre outros), como do social para o indivíduo, que ocorrem através das instituições.

Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade. (p.174)

Ainda para Ferrarotti, o paradoxo epistemológico do método biográfico constitui-se na união do mais pessoal com o mais universal, sendo, nesse quadro, a subjetividade uma via de acesso não linear ao conhecimento científico. No método biográfico destaca a importância heurística da narrativa, pois ao narrar, o indivíduo sempre narra para alguém, mesmo que esse alguém seja imaginário. E a narrativa não é um relato de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência que ali se comunica. Numa situação de entrevista, em que há interação entre pesquisador/ pesquisado, o conhecimento construído não está marcado pela objetividade, mas pela interação (BUENO,2002, p. 20). Ferrarotti, para resolver a questão da representatividade que se coloca nas ciências sociais, propõe o trabalho de campo com entrevistas de um determinado grupo e não apenas de um indivíduo.

Ainda no que diz respeito ao método biográfico, Munõz (2002) distingue em seus usos, os relatos de vida, de uma história de vida. O primeiro apresenta-se como estratégia fundamental para organizar dados num trabalho qualitativo. A história de vida compreende, além dos relatos, outros tipos de documentação que permitem a reconstrução da biografia de forma mais exaustiva e objetiva possível (p. 13-14). O autor destaca que o relato biográfico representa o nível essencial de mediação entre o sujeito e a sociedade, que pode ser complementada por relatos do entorno social imediato, técnica denominada “relatos de vida cruzados.”

Interessada na dimensão narrativa do método biográfico, Momberger (2012) traz a proposta de pesquisa biográfica como distinta das demais disciplinas (sociologia, antropologia), ainda que tenha como objeto de estudo o indivíduo e suas complexas relações com a sociedade. A argumentação em torno da especificidade da pesquisa biográfica é a sua construção na relação espaço/tempo. Enquanto a sociedade é objetivada como espaço, a inserção do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo. Dito de outra maneira: “o indivíduo no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular”. (MOMBERGER, 2012, p. 73)

Ainda para a autora, o aspecto biográfico está relacionado a um sentido de “escritura de vida”, de “elaboração da experiência” (idem) que se estrutura numa lógica narrativa, pois esta traz a dimensão temporal da experiência humana. O discurso narrativo constitui o princípio organizativo de outros discursos acolhidos por ele, como descrições, explicações, argumentações. Destaca, então, no seu campo disciplinar, o conceito de “narrativas de si”, que não são, por sua orientação temporal, memórias, mas modelo de inteligibilidade da experiência presente no interior da relação entre espaço/tempo individual e espaço/tempo social. O conceito permite pensar a emergência de um sujeito singular em sua inserção sócio-histórica.

Momberger (2012) acompanha Ricoeur, quando, ao trabalhar com a narrativa, coloca em questão o jogo que se apresenta entre “o ato de viver”, o “ato de contar” e o texto produto da narrativa. Ricoeur (1983) desenvolve um trabalho teórico no qual mostra as relações entre o fato de contar uma história e a dimensão temporal da experiência humana. Constrói, assim, uma teoria da narrativa apoiada na construção de uma teoria da ação. O autor

analisa a narrativa como produto de uma operação de configuração que ele chama *mise en intrigue* (organização em enredo). Esta organização apresenta uma tríplice característica: ela transforma uma diversidade de eventos ou de incidentes sucessivos numa história organizada e tomada como um todo (configuração); ela reúne e organiza elementos tão díspares como agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, resultados (síntese do heterogêneo); enfim ela transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados e dá a cada elemento sua função e seu sentido de acordo com a contribuição que ele fornece para o acabamento de história contada (círculo hermenêutico) (MOMBERGER, 2012, p. 81)

A narrativa não é apenas o produto de um ato de contar, mas também uma ação sobre o que se narra, uma vez que é uma atividade de linguagem. Para a autora, a questão central está na “experiência que o texto traz ao conhecimento”. (idem, p. 82)

Como vimos até aqui, a História Oral coloca inicialmente o problema das fontes orais que durante muito tempo foram menosprezadas por serem carregadas de subjetividades, parciais. Ao resgatar as fontes orais como documentos, coloca-se de imediato a questão da abordagem biográfica, que traz em seu bojo o problema comum nas ciências sociais, na modernidade, que é a relação dicotômica entre sujeito e sociedade ou entre indivíduo e estruturas. Diferentes campos de conhecimento têm buscado pensar, a partir do método biográfico, outros gêneros que não os canônicos na literatura e na história – autobiografia e biografia –, e também outras relações entre sujeito e sociedade, como relatos de experiência, histórias de vida, relatos de vida, ou narrativas de si, como o proposto pelos autores acima citados. Além dos gêneros, dos conceitos estruturantes na abordagem biográfica acima identificados por Arfuch, encontram-se presentes e nela imbricadas os conceitos de memória,

experiência, tempo presente e narrativa, que desenvolveremos a seguir, em função da proposição de pesquisar uma trajetória de vida. A trajetória do Professor Ilmar Rohloff de Mattos, será, aqui, analisada na perspectiva de relatos de experiência, uma das possibilidades da abordagem biográfica, numa proposta de interação entre pesquisador e pesquisado, ambos com papel ativo nessa interação. Esses relatos podem ser percebidos como forma de totalidade social, na perspectiva defendida por Ferraroti, como citada anteriormente, para quem essa totalidade se expressa através da mediação das instituições sociais próximas.

Na perspectiva biográfica, o pesquisador encontra-se imbricado com o objeto de investigação; assim sendo, em termos epistemológicos, o conhecimento produzido não se pauta pela objetividade, mas por uma interação subjetiva.

1.3.1 – Memória

Sigo aqui as considerações de Michael Pollak (1992), quando discute a questão da memória nas pesquisas de História Oral: o autor sinaliza que ela normalmente parece ser um fenômeno individual, próprio da pessoa, mas que Maurice Halbwachs já chamava atenção, na década de 1920, para o fato de que a memória se constitui, sobretudo, num fenômeno social, que se caracteriza por ser flutuante e mutável (p. 201). Mesmo sendo flutuante e mutável, a memória se organiza em torno de três elementos: os acontecimentos (tempo/datas), as pessoas e os lugares. Em relação aos acontecimentos, Pollak (1992) destaca aqueles que são vividos pessoalmente e aqueles que são “vividos por tabela”, que se referem a acontecimentos vividos pelo grupo ao qual a pessoa se sente pertencer. Nesse sentido, muitas vezes, as memórias não se situam no espaço-tempo de uma vida que, para o autor, se constitui numa “memória herdada” (p. 201). No que diz respeito aos personagens, se aplica o mesmo esquema pensado para os acontecimentos. Por fim, destaca os lugares, particularmente os ligados às lembranças, sem apoio cronológico preciso. O ordenamento desses elementos permite caracterizar a memória como sendo seletiva, como um elemento constituinte do sentimento de identidade, que sempre se constrói em referência ao outro, e como um fenômeno construído, portanto, um espaço de disputas. As preocupações do momento são elementos estruturantes da memória. Pollak apresenta ainda o conceito de trabalho de enquadramento da memória (p. 206), parcialmente realizado pelo historiador, principalmente em relação à memória coletiva de organizações políticas, sindicais, que levam grupos a solidificarem o social. (p. 207).

Com base nas inúmeras entrevistas realizadas com mulheres deportadas, Pollak se propôs a estabelecer uma tipologia, em função dos estilos e uso de pronomes pessoais: em cada entrevista, ele aponta a mistura dos três estilos que serão abaixo identificados, mas há a

predominância de um sobre os outros em função da escolarização. Os três estilos destacados são o cronológico, o temático e o factual. O primeiro estava correlacionado a um grau mínimo de escolarização, *“isto é, pensar em si próprio em termos de duração, de continuidade, e situar-se em termos de início e fim, não era simplesmente natural”* (p. 213), mas existia um grau de socialização política. O estilo temático relaciona-se àquele que possui um alto grau de escolaridade, como, por exemplo, ao falar da profissão, consegue elaborar teoricamente os temas tratados. O estilo factual corresponde a um baixíssimo grau de escolaridade, elaborando um relato completamente desordenado, ou seja, pulava de um tema a outro sem estabelecer conexões.

Ao falar de si, os pronomes pessoais são dominantes: o “eu”, o “tu” e o “ele/a” e também as formas plurais.

Em nossos relatos, verificamos que o "eu" era preponderante para falar de si. O "nós", por sua vez, não era assim tão usado para falar dos grupos aos quais as mulheres pertenciam. Para o "nós", encontramos duas significações opostas. Tratava-se ou do domínio, no relato da vida, do "nós" familiar e doméstico – é o caso das pessoas sem experiência profissional -, ou então do que eu chamaria de "nós" familiar-político. Pois o discurso político, incluindo a sua dimensão cívica, está fortemente ligado à retórica doméstica e familiar. (p.214)

Essa é a hipótese do autor, acrescida dos significados que eles assumem, nas situações de chegada aos campos de concentração, de impotência e de distanciamento.

Thompson (1992), grande estudioso da História Oral, dedica parte de seus estudos à memória. Afirma que em todos os relatos orais há a atribuição de sentido social, que é localizado por ele, no cruzamento de um comportamento social concreto e as expectativas de sua época. O fato de os relatos orais serem retrospectivos, aponta diretamente para a questão da memória, que depende muito da percepção. Para que possamos apreender alguma coisa, temos primeiro que compreendê-la. A memória é aprendida em categorias, percebendo como as informações se agrupam, se ajustam; é esse processo básico de ordenação que permite a mente humana vencer a tirania da sujeição cronológica da memória. Para além da memória imediata, a memória sofre um processo de seleção e organização, o que faz com que possamos considerar, quando o cérebro retoma um tema, um processo de reconstrução. O processo da memória depende não apenas da capacidade de compreensão do indivíduo como também de seus interesses. Sustenta também que recordar é um processo ativo e traz para esse diálogo as posições de Barlett (1932)

Num mundo em que o meio ambiente está em constante mudança, a lembrança literal é extraordinariamente desimportante. Dá-se com a lembrança o mesmo que com o lance num jogo de destreza. Cada vez que o fazemos, ele tem suas características peculiares”. (BARLETT, 1932, *apud* THOMPSON, 1992, p .154. O que tinha em mente particularmente, era como uma história pode ser contada de maneira diferente a públicos diversos em situações diferentes, e como a lembrança dela pode ser

estimulada pelo reencontro de um velho conhecido, ou por uma nova visita ao cenário de algum acontecimento do passado. Essencial, também, é que haja uma disposição para lembrar: esse traço de memória é especialmente importante para o processo de entrevista. (THOMPSON, 1992, p.154)

Assim, paralelamente, à recordação, o esquecimento e o silenciamento são fatores constitutivos da memória. Aprofundando os atributos da memória, aponta para a dimensão de que a memória é muito menos fidedigna para eventos que não se repetiram e que são pouco lembrados. Analisando outros autores que trabalham com a memória de pessoas mais simples, ou de pessoas que vivem em lugares menores, a respeito de situações de Guerra, aponta para o fato que muitas vezes essa memória é uma narrativa simbólica. Muito mais do que foi realmente assim que aconteceu, o que torna significativo é o modo como o fato ou evento funciona na memória das pessoas.

Dialoga com Portelli (1985), que dedicou seus estudos sobre a memória coletiva e, para quem não existem fontes orais falsas, pois os boatos não sobrevivem, a menos que façam sentido para as pessoas. A memória coletiva está sempre em elaboração, pois tem a função de construir a própria imagem que a aldeia tem de si. Os silêncios também são importantes de serem percebidos. As narrativas, porém, em geral são também utilizadas para contar vidas individuais, visando transmitir valores e o que elas transmitem é verdade simbólica e não os fatos do incidente descrito que é o que menos importa. (*apud* THOMPSON, 1992, p. 185).

Dialogando com Pollak, Alberti (2004) entende que a entrevista em História Oral é um relato de ações passadas como também um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista.¹⁶ Entende a entrevista como resíduo de ações, por ser em primeiro lugar, uma ação interativa, ou seja, a comunicação entre o entrevistado e o entrevistador. Em segundo lugar, por ser resíduo de uma ação específica, a de interpretar o passado. Ao destacar o resíduo de uma ação, a autora pretende ir além da constatação de que a entrevista é uma construção do passado.

Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra. (p. 35)

A História Oral está diretamente relacionada à memória, mas ela só se torna acessível ao outro, através do “trabalho da linguagem” nas entrevistas. A narrativa, nesse sentido torna-se um dos principais alicerces da História Oral. No entanto, pelo “trabalho da linguagem”, não há uma tradução de conhecimentos e ideias preexistentes; “conhecimentos e ideias tornam-se

¹⁶ Alberti desenvolve a argumentação sobre as ações com base no artigo “Reflexões sobre a teoria das fontes”, do historiador Peter Hütttenberger, que propõe dividir os vestígios do passado em dois grupos: os resíduos de ação e os relatos de ação. O primeiro seria o típico documento de arquivo, enquanto o segundo é posterior à ação. Mesmo realizando essa classificação, o autor entende que o relato é também um resíduo de ação. (ALBERTI, 2004, p 33-34)

realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa; por isso se diz que ela constitui (no sentido de produzir) racionalidades”. (ALBERTI, 2004, p. 78-79)

Trago, também, para o diálogo com a minha pesquisa, a análise que Neves (1998) realiza sobre a primeira afirmação de Jacques Le Goff, no verbete “Memória”, da Enciclopédia Einaudi: “o conceito de memória é crucial”. Para a autora,

É legítimo, portanto, que pensemos que o conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade; o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação. (p. 218-219)

Assim como as entrevistas, que mereceram um esclarecimento no item anterior, de como devem ser entendidas, as memórias são também construídas no presente, como resíduos de ações passadas e desencadeadas no momento da entrevista. O resíduo é aí entendido como uma ação específica de interpretar o passado.

1.3.2 – Tempo presente

Por fim, é preciso enfrentar a questão do tempo presente. De acordo com Dosse (2012), não se trata apenas de um acréscimo à história contemporânea. A história do tempo presente traz questões para a operação historiográfica. Em breve histórico, o autor afirma que a proposta de Leopold Ranke da história ser a ciência do passado é inexecutável. Contra-argumenta a afirmação do historiador alemão do século XIX, apoiado na Escola dos Annales. Citando os dois expoentes da primeira geração dessa Escola – Marc Bloch e Lucien Febvre – para quem, em História, há sempre um vai e vem entre passado e presente, afirma que ao trabalho do historiador sempre parte do presente e é por seu intermédio que se conhece e interpreta o passado. Não há como lembrar o passado, que é sempre reconstruído. Mesmo considerando que o trabalho do historiador se dá a partir do presente, os estudos de História, a contar de Fernand Braudel, passaram a privilegiar as permanências e a longa duração, voltando-se para os períodos medieval e moderno, deixando em suspenso, negligenciado presente como história. Outro grupo de historiadores, como René Remond, François Bédarida e Henri-Irénée Marrou, em meados do século XX já afirmavam que o presente era a fonte de significado, portanto, objeto de estudos históricos.

Dosse (2012), relaciona a noção de “tempo presente” ao Laboratório de Pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), com a criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), em 1978, sob a direção de François Bédarida. (p.5). De acordo com o

diretor, a criação do Instituto estava diretamente associada a uma mudança epistemológica marcada pela ascensão da dimensão memorial, a busca da identidade e a crise dos paradigmas utilizados nas Ciências Sociais, como também a crescente incerteza sobre o presente e o futuro. (p. 5-6).

A noção de “tempo presente” vem sendo debatida desde então, com diferentes sentidos apropriados por historiadores como história contemporânea, história imediata, entre outros.

A noção do “tempo presente” como norteadora da escrita historiográfica é identificada por Dosse (2012), nos estudos de Pierre Nora, na década de 1970, principalmente no livro *Lugares de Memória*, onde estão articulados a problemática da memória com a do tempo presente.

Ainda para Dosse (2012), a história do “tempo presente” encontra-se na interseção entre o presente e a longa duração, apresentando a problemática de saber como o presente é construído no tempo.

No desenrolar dos debates que se seguiram sobre o tempo presente, foi possível observar a ascensão da história contemporânea nos trabalhos dos historiadores e uma crescente articulação entre a noção de tempo presente e a memória coletiva, que, de acordo com o autor, foi identificado por François Hartog (2014) como um novo regime de historicidade – o presentismo. Vive-se uma crise de historicidade em função da crise da noção de futuro, que acaba deslocando a busca do sentido para o momento da realização da ação. O presente emerge como foco de sentido relacionado à memória, comemoração, patrimônio e arquivização, pois a crise do futuro torna cada vez mais indeterminado o que deve ser dignificado como histórico, “gerando daí a indistinção daquilo que pode acionar o horizonte de expectativa” (p.11)

Para Dosse (2012), “a verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente(..) reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do “espaço de experiência”¹⁷ e no presente do passado incorporado” (p. 6) Assume uma acepção de que o passado ainda nos é contemporâneo.

Acrescenta ainda,

Definidos os lugares de memória como um meio-termo entre memória coletiva e História, o tempo presente corresponde a esse meio-termo também entre passado e presente ou o trabalho do passado no presente. O tempo presente não seria um simples período adicional destacado da história contemporânea, mas uma nova concepção da operação historiográfica. (p .7)

¹⁷ “espaço de experiência” e horizonte de expectativa” são duas metas categorias trabalhadas por Koselleck, para trabalhar a problemática do tempo histórico. Ver Koselleck, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto: Ed PUC-Rio, 2006.

Uma das singularidades da História do tempo presente é contar com a presença de testemunhos vivos, colocando o foco da seleção das fontes no recolhimento de depoimentos orais (Isso não significa dizer que a história do tempo presente é a mesma coisa que História Oral). Ferreira (2012) aponta para o fato de que a linha historiográfica que explora as relações entre memória e presente rompe com uma visão determinista e estruturalista, na qual a liberdade dos homens é limitada. Ao contrário, evidencia-se que a ação dos indivíduos na construção de suas próprias identidades estabelece-se de acordo com suas necessidades (p. 177). Sabina Loriga (SCHMIDT, 2013) afirma que a experiência individual vem erodindo as estruturas, o que para ela implica em “quebrar o excesso de coerência do discurso histórico, ou seja, (apresenta a possibilidade de) se interrogar sobre a pluralidade e as incertezas do passado”. (p.19).

A crise do tempo, destacada por Hartog no novo regime de historicidade, provoca o desaparecimento do sentido do tempo como a “flecha do tempo” (DOSSE, 2012, p. 10), obrigando o historiador deslocar a busca de sentido para o momento da realização da ação.

A operação historiográfica também sofre profundas modificações no que diz respeito à subjetividade do historiador. Este precisa explicitar as mediações do seu conhecimento – “o lugar de onde fala, tornar mais transparente o seu ofício, suas ferramentas, seu andaime, ou todas as mediações que lhe permitem a construção de sua trama”. (DOSSE.2012, p. 13). Acompanhando Paul Ricoeur, Dosse identifica a subjetividade do historiador em todas as etapas da operação historiográfica: no processo de armazenamento de documentos, no qual seleciona partes do arquivo de acordo com seus juízos de importância e planos de interpretação; no momento de explicar/compreender vinculada ao tipo de causalidade enfatizada pelo historiador; e, na última, intervém na relação entre o mesmo e o outro, na necessária tradução da linguagem do passado para a linguagem do presente, no fato de nomear o que não mais é em termos contemporâneos. Acrescenta ainda que a subjetividade se encontra no fato do caráter humano do conhecimento histórico. (idem)

A subjetividade não elimina da escrita da história, o contrato de verdade, pois essa seria sua identidade e função social, e se encontra na fase documental, mas indica que o historiador não está mais preocupado com a busca da verdade total sobre a realidade, tal como aconteceu. A investigação é sempre mediada pelo discurso, devendo levar em conta todas as mediações que permitem restituir algo do real. Destaca nesse momento, o conceito de “representância”, de Paul Ricoeur, indicando que a “História é narração, discurso, escrita, que carrega uma intencionalidade, que é aquela de seu horizonte veritativo.” (p. 12)

Não se trata mais da construção de um conhecimento objetivo que busque a verdade, a realidade, mas um conhecimento intersubjetivo, que permita a construção de sentidos de passado.

Resta trazer para a discussão sobre o presente, as contribuições de Koselleck sobre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”, já mencionados anteriormente nesse trabalho, pelas colocações de Dosse e Hartog sobre os tempos históricos. Koselleck (2006), em seus estudos, constrói as categorias formais “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” como possibilidades de fundamentar uma história. Para o autor, “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (p. 306).

Diferentemente de outros historiadores, que costumam tratar o tempo histórico ou de forma linear ou de forma circular, Koselleck (2014) pensa o tempo histórico a partir de uma metáfora geológica – os estratos. Dessa forma, foge das propostas anteriores, ora destacando a forma linear, que assume a figura de uma flecha que aponta para o futuro, ora a forma circular, na qual predomina o retorno recorrente do tempo, que no seu entender, são insuficientes na medida em que toda sequência histórica contém elementos lineares e recorrentes. A metáfora geológica permite trabalhar numa perspectiva arqueológica que remete a vários planos, com durações e origens diferenciadas, mas que se encontram presentes ao mesmo tempo e atuam de forma simultânea. Entende que “estratos do tempo” permite trabalhar com a dimensão da contemporaneidade do não contemporâneo.

A construção do seu argumento parte da distinção, feita por ele, entre “tempos naturais” e “tempos históricos”, na qual os primeiros foram impostos aos homens, a quem coube aprender a interpretá-los e calculá-los, mas que não o dominam. Existem pré-condições naturais, além das astrológicas, que possibilitam experiências temporais antropológicas, tais como relógio biológico dos corpos, instinto sexual, nascimento e morte. Mesmo que culturalmente bastante diversas, essas experiências temporais apresentam um traço comum: a sua recorrência. Além das repetições geográficas e biológicas, existem também as que surgem da vontade e intenção dos homens, portanto “tempos históricos” que garantem a durabilidade e a constância dos modos de conduta social.

Estratos de tempo que sempre se repetem estão contidos em todas as ações singulares e em todas as constelações únicas, executadas ou suportadas por seres humanos, igualmente singulares e únicos. (KOSELLECK, 2014, p.13)

No âmbito da vida e das ações humanas existem diferentes estruturas de repetição que se modificam em diferentes ritmos e não se reproduzem de forma homogênea. Os estratos de tempo podem ser analisados a partir de vários critérios, mas o autor estabelece, em seu trabalho,

uma classificação de três estratos: o primeiro deles é a singularidade, quando os acontecimentos são experimentados como ocorrências surpreendentes e irreversíveis, sejam políticos, militares econômicos, técnicos. O segundo estrato relaciona-se com as estruturas de repetição que não se esgotam nas singularidades, mas constituem as pré-condições para as mesmas. Exemplifica esse estrato com a relação entre fala e linguagem. Cada ato de fala, ou seja, em cada situação de comunicação entre um emissor e um ouvinte, é necessária a existência de um patrimônio linguístico disponível como algo pré-estabelecido para que ocorra a troca de informações que produza sentido. Esse patrimônio linguístico constitui o estrato de repetição. Mas as estruturas de repetição também se alteram, e essa se torna uma das questões centrais para se pensar o tempo. Para o autor, uma teoria dos estratos do tempo permite “medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal” (KOSELLECK, 2014, p.22).

Esse segundo extrato relaciona-se aos acontecimentos singulares e as estruturas de repetição necessárias no âmbito das experiências acumuladas por indivíduos e gerações contemporâneas. A experiência individual se estende a todos os que vivem em um mesmo tempo e cujas condições sociais e políticas se assemelham, formando o que o autor entende por unidades geracionais. “O que podemos dizer sobre a experiência de repetição e o processamento de singularidades sempre se refere a gerações contemporâneas, que se comunicam e trocam experiências” (idem. p.24)

O terceiro estrato refere-se a tempos históricos que transcendem a experiência de indivíduos e de gerações. São transcendentais pois são experiências que já estavam disponíveis antes das gerações contemporâneas e que, provavelmente, permanecerão disponíveis depois de seu desaparecimento. Possuem um ritmo muito lento de modificações que não podem ser vivenciadas diretamente pelas gerações.

“Todas as unidades de experiência precisam de um mínimo de transcendência: sem ela não haveria uma explicação última – por mais provisória que esta possa ser – e nenhuma experiência poderia ser convertida em ciência” (KOSELLECK, 2014, p. 25).

1.3.3 – Experiência

Ao definir o caminho teórico metodológico da História Oral, o termo experiência aparece com uma certa constância.

Andrade e Almeida (2019) destacam que os estudos em História Oral de vida têm como eixo as trajetórias de sujeitos históricos que trazem uma relação fundamental entre memória e experiência como base para a análise do processo de pesquisa (p.23). Como complemento à

essa afirmação, destacamos a observação de Ferrari (2013), para quem, em suas orientações de dissertações e teses, o termo experiência está quase sempre presente, (p.15) mas não encontra o termo experiência como uma categoria de análise (p.16.). Scott (1999) também chama atenção para o uso do termo experiência sem a preocupação de defini-lo. O resultado dessa postura, para a autora, tanto pode ser a existência de uma pluralidade de ressonâncias, como a concepção de uma categoria universalmente aceita – “a palavra indefinida cria uma ideia de consenso ao atribuir-lhe um significado pressuposto, estável e compartilhado”. (SCOTT, 1999, p. 38)

Sabemos que os conceitos são contingentes, não estando, em momento algum, acabados. São inúmeras vezes ressignificados. Koselleck (2014), em nota preliminar em seus estudos sobre os campos semânticos, dialoga com o artigo de Jacob Grimm sobre o conceito de experiência. Grimm analisa as alterações nos significados de “experimental” e “experiência”, afirmando que antigamente havia em seu significado um conteúdo ativo, processual. “Adquirir experiência significaria pesquisar” (p. 27) Experiência significava então “reconhecimento”, “investigação” e “exame”, próximo ao termo grego *historein*, que significava “narrar”, “reconhecer”, “investigar” (KOSELLECK, 2014, p.27). O mesmo autor observa um deslocamento no significado de experiência na modernidade, que assume um significado passivo e receptivo, como “mera percepção e apreensão das coisas sem que antes tenha havido um movimento e uma pesquisa”; a experiência é reduzida à percepção sensorial, à vivência. O “experimental” e o “real” se apresentam em oposição ao meramente pensado” (idem, p. 28).

Para Koselleck,

Ele [Jacob Grimm] procurou resgatar a unidade abrangente do antigo conceito de experiência, pois a experiência receptiva da realidade, de um lado, e a exploração e verificação dessa realidade vivida, de outro, se condicionam reciprocamente, são indissociáveis. Ele se insurgia contra a separação analítica entre a percepção sensorial, o ver e o ouvir, e a atividade consciente de explorar e investigar, que Heródoto ainda reunia sob um conceito de “história” para o qual a língua alemã oferecia o termo “experiência” (*Erfahrung*) que englobava, ao mesmo tempo, os aspectos ativo e passivo” (KOSELLECK, 2014, p. 28 - 29)

Koselleck acredita também que experiência se constitui na síntese entre percepção e investigação do real e que, tal como a memória, é dinâmica. Indica três processos de aquisição da experiência: aquela que ele considera a experiência originária adquirida pela surpresa, pois “as coisas sempre acontecem de forma diferente do que se esperava” (idem p. 33). É o tipo de experiência que se repete, mas marca individualmente cada indivíduo. O segundo processo remete às experiências que se repetem, cujos prazos são específicos de uma geração. Acredita que as experiências geracionais são sociais e políticas e possuem como características o vivenciar, reunir e organizar experiências singulares ou então viver experiências comuns. (idem

p. 34-35). O terceiro processo refere-se às mudanças de experiência que se efetuam no longo prazo, deslocando experiências geracionais consolidadas ou interiorizadas. Essas mudanças que transcendem indivíduos e gerações só podem ser compreendidas retrospectivamente por meio da reflexão histórica. Para Koselleck, a experiência histórica é a experiência alheia que se transforma em experiência própria. (p. 38)

Assim como Koselleck, Sabina Loriga (1998), ao discutir as relações entre Biografia e História, analisando o conceito moderno de história também traz o conceito de experiência em contraposição ao marxismo ortodoxo e ao estruturalismo em história. Localiza esse movimento no início dos anos de 1960, com os estudos de Edward P. Thompson, “ que devolveu sua dignidade pessoal aos vencidos na história, às vítimas do passado. Desde então, a noção de experiência começou a erodir a de estrutura.”(p. 244)

O professor Durval Muniz de Albuquerque Jr dedica em seu livro *A invenção do passado*, um capítulo ao conceito de experiência, numa discussão sobre o conceito utilizado pelo historiador inglês Edward Thompson e pelo historiador francês Michel Foucault. Nele, propõe-se a auxiliar na discussão das diferenças entre os dois conceitos, no âmbito dos debates historiográficos.

Como primeira diferença, o professor remete à discussão sobre a filiação dos dois historiadores a tradições do pensamento ocidental: Thompson se inspira na filosofia platônica e hegeliana, enquanto Foucault se inspira na filosofia pré-socrática, em Nietzsche e Heidegger. O primeiro, então, encontra-se comprometido com a Razão, as essências e as totalidades. Busca um sentido único para a História, para a verdade e para o alcance da consciência plena que será obtida pelo esclarecimento progressivo. Um pensamento que coloca a ênfase nas semelhanças. Já Foucault busca dispersar as totalidades, inclusive a da Razão, que passa a ser compreendida como múltipla, contingente e historicamente situada. Filia-se a uma tradição de pensamento que reivindica a multiplicidade da verdade, da consciência e da historicidade.

Em seguida, o professor remete a discussão para a concepção de História com a qual os dois autores trabalham. Para Thompson, a história é uma ciência do passado e deve ser um discurso sobre o real, que possui existência exterior ao discurso, e aproximar-se ao máximo de sua verdade. Diversamente, para Foucault, a história é uma prática discursiva que participa da elaboração do real, que se constitui pela criação das múltiplas práticas discursivas, sem existência anterior à sua escritura. A própria escritura dá materialidade ao real, “nomeando-o, organizando-o e lhe dando inteligibilidade” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p.135). O discurso historiográfico nasce também “das lutas políticas, dos embates de poder, é presidido por estratégias e táticas, um discurso plenamente ideológico”. (idem)

Dando continuidade à sua discussão, o professor Durval Muniz de Albuquerque busca compreender os conceitos de experiência presentes nos dois autores. Para Thompson, a experiência é a base material da produção do conhecimento e da consciência, base essa predominantemente econômica.

A experiência é definida aí, como o momento em que os homens e as mulheres retornam como sujeitos – não como sujeitos autônomos, mas como pessoas que experimentam suas relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos. Ele divide os momentos da experiência e da consciência, sendo este decorrente do primeiro. Thompson pensa então a materialidade como economia e relações de produção e a cultura como um nível subordinado do real, como representação da experiência, fundante do real (idem, p. 136).

Thompson entende a experiência como elemento fundante da História, referido a um sujeito coletivo fundante que cumpre ser apreendido pela análise historiográfica. A experiência se distingue da consciência e do conhecer.

Em Foucault, a experiência não se separa da consciência que dela se tem; não é um *a priori* da consciência e do conhecimento; esses são dois momentos da experiência, que não existe fora da materialidade escritural, de sua transformação em saber, que lhe dá materialidade e que se articula em torno de determinadas demandas de poder. A experiência não é, portanto, uma essência e só existe como prática em ato, ao qual lhe atribuímos significados. A experiência para Foucault, pois, não é uma voz do passado que foi esquecida e precisa, ser resgatada; para ele, é uma fissura no silêncio, a que estão condenados os homens, principalmente os pobres¹⁸. O que se deve perguntar, não é apenas, o que diz esta voz que rompeu o silêncio do passado, mas as condições históricas que permitiram que essa experiência não ficasse sepultada no passado. (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 139).

A análise do professor Durval sobre os conceitos de experiência desdobra-se no entendimento da relação teoria e prática. Para Thompson, há uma separação entre teoria e prática. Estudar a experiência é um momento de análise de práticas para poder reelaborar a teoria, momento de submeter a teoria à crítica da práxis. Para Foucault, a teoria é também uma prática, as ideias e as normas são práticas, sendo a finalidade da crítica analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência (idem p. 141)

Conclui sua contribuição para a discussão historiográfica que, para o historiador inglês a experiência é o real do passado e que o historiador deve se aproximar para extrair do real a

¹⁸ O professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior analisa o livro *Senhores e Caçadores*, de Thompson e o texto “*vida dos homens infames*”, de Foucault.

imagem mais próxima desse passado. A experiência é a experiência de sujeitos fundantes, que se constitui como substrato da consciência e é o referente do discurso do conhecimento.

Foucault também trabalha com existências reais, mas com os fragmentos de discursos que atravessaram vidas, e que se chegaram até nós, ocorreram em função de uma luz exterior que as atravessou. Essa luz é o poder.

“A experiência nada mais é do que estas pequenas iluminações feitas pela luz do poder, que reduz vidas inteiras a pó, estas pequenas fissuras no silêncio, que apagam vidas inteiras. A experiência não é um dado concreto, coisa; a experiência é uma relação fugidia entre ação, fala, imagem e poder” (idem p. 146).

Após a apresentação pelo professor Durval de dois conceitos de experiência, busquei o filósofo alemão, Walter Benjamin, que também trabalha com o conceito de experiência. Acompanho aqui a análise que Jeanne Marie Gagnebin (1994) realiza sobre a obra do autor. Para o filósofo, há um declínio da experiência coletiva no mundo capitalista moderno. No mundo contemporâneo existe o que ele nomeia de experiência vivida, típica do indivíduo solitário. Em textos escritos na década de 1930, além de apontar o enfraquecimento da experiência coletiva, esboça a necessidade de reconstrução dessa experiência para garantir uma memória e uma palavra comuns, mesmo diante da sociedade capitalista, que, para ele, evidencia o esfacelamento do social. A ideia de reconstrução da experiência deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade, pois reconhece que a sociedade moderna não tem mais condições para a transmissão da experiência em sentido pleno. Esse sentido pleno exige três condições. Na primeira, a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. A segunda condição refere-se ao caráter da comunidade entre vida e palavra que se apoia na organização pré-capitalista do trabalho, na atividade artesanal; os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, tem relação profunda com a atividade narradora. É ela que dá forma à imensa matéria variável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra. A última condição diz respeito à comunidade da experiência que funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência que toma forma de uma moral, uma advertência, um conselho, que podem ser aproveitados pelos ouvintes. A noção de conselho aí presente significa “uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (p.11) Para Gagnebin, a frase de Benjamin destaca a inserção do narrador e do ouvinte num fluxo narrativo comum e que se encontra aberto a novas propostas e a fazer junto. Quando o fluxo se esgota é porque a memória e a tradição comuns já não existem mais, deixando de garantir a existência de uma experiência coletiva. A autora (1994) chama atenção para outro aspecto da teoria da narração, além da abertura da narrativa tradicional, que, para ela, é nuclear no trabalho de Benjamin. O

que está inscrito no texto aponta para além dele mesmo, para a leitura e para a interpretação. Nesse sentido a autora identifica a “influência” de Proust sobre Benjamin. Proust,

Não reencontra o passado em si, mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte do que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo. A tarefa do escritor não é relembrar os acontecimentos, mas subtraí-los às contingências do tempo em uma metáfora. (p. 16)

Ainda pela análise de Gagnebin (1994), Benjamin não se filia a uma tradição historiográfica progressista (ideia de progresso) nem a uma tradição historicista (reviver o passado), pois ambas partem de uma concepção epistemológica comum: um tempo cronológico e linear, ou “um tempo vazio e homogêneo”. Para Benjamin, o historiador deve constituir uma “experiência” com o passado. (p. 8)

Thompson, Foucault, Benjamin, e Scott pensaram e pensam a experiência a partir de diferentes correntes historiográficas, que certamente trazem, concepções epistemológicas diversas. Assim como em história, é também possível pensar o conceito de experiência no campo da educação.

Tardif, Lessard e Lahaye, em artigo publicado em 1991, (*apud* MONTEIRO, 2007, p. 178) destacaram numa nova linha de pesquisa que emergia no campo Educação, os saberes docentes como plurais, pois são provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Esses saberes, além de plurais eram desvalorizados, pois os professores, considerados técnicos, eram simples transmissores de saberes produzidos por outros – os saberes científicos e pedagógicos; os saberes apresentam-se como exteriores à prática docente, o que levou os autores a defenderem o saber da experiência como o “núcleo vital do saber docente” (*ibidem*, 179). São os saberes da experiência que constituem o fundamental na socialização profissional. De acordo com os autores, “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (1991: 232 *apud* MONTEIRO, 2007, p. 180).

No parágrafo acima apresentamos duas concepções possíveis de experiências, como vida e como saber. Almeida (2012) discutindo o conceito de experiência retoma o verbete do dicionário de filosofia de Ferrater Mora (1978, p. 58), destacando a sua polissemia. No verbete, experiência é apresentada:

- 1- A apreensão do sensível da realidade externa. Diz-se, então, que tal realidade se dá por meio da experiência e também [...] antes de toda a reflexão[...]
- 2- O saber adquirido com a prática. Fala-se, neste caso, da experiência numa profissão e, em geral, da experiência da vida.

3- A confirmação dos juízos sobre a realidade por meio de uma verificação, normalmente sensível, desta realidade. Diz-se então que um juízo, sobre a realidade é confirmável, ou verificável, através da experiência.

4- O fato de suportar ou “sofrer” algo, como quando se diz que se experimenta uma dor, uma alegria, etc... Neste último caso, a experiência aparece como um fato interno” (apud ALMEIDA, 2012, p. 72).¹⁹

Em sua análise, Almeida (2012) destaca que em todos os sentidos a experiência está relacionada àquilo que foi vivido pelo indivíduo. A autora traz os significados apresentados por Nicola Abbagnano em seu *Dicionário de Filosofia*, de 2007²⁰, sobre a ideia de experiência: a) participação pessoal em situações repetíveis; b) recursos à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem. (ALMEIDA, 2012, p.72) Em sua análise sobre os significados da ideia de experiência, a autora identifica o primeiro sentido com a ideia de memória que podem ser guardadas, acessadas e utilizadas em diferentes momentos, enquanto o segundo remete a critérios ou cânones de validação de conhecimentos. Ela está ligada à verificação de um fenômeno físico, experimentado através dos sentidos, em situações que podem ser repetidas e testadas inúmeras vezes. A experiência, no paradigma da ciência moderna, ganha por um lado, um caráter de realidade acessada através do sensível e por outro, um caráter prático de verificação e validação de um conhecimento. (ALMEIDA, 2012, p.73). Baseadas nas concepções filosóficas cartesiana e galileana, respectivamente, a experiência apresenta-se dissociada do sujeito do conhecimento, e localizada na esfera do objeto a ser desvelado, tanto nas ciências humanas, como nas ciências naturais.

Jorge Larrosa, doutor em Filosofia da Educação, dedica boa parte de seus estudos ao conceito de experiência, elaborando as concepções de “experiência de si”, “experiência” e “saber da experiência”. Critica a concepção de experiência como experimento, repetição e ou como acúmulo de conhecimento. Desenvolve sua argumentação a partir da origem da palavra que traz como sentido a

suspensão necessária para experienciar o mundo com a atenção voltada a si. Experiência, do latim “*experiri*” significa provar, experimentar; “*Ex*”, do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase, e “*per*”, de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. Em “*experiri*” está o “*periri*”, o periculum, o perigo, o risco. (ALMEIDA, 2012, p. 73 – grifos da autora)

Larrosa critica a ciência moderna que reduz a experiência a um método objetivo na tarefa de apropriação e domínio do mundo, ou seja, em experimentos.

¹⁹ FERRATER MORA, José. *Dicionário de Filosofia*. 4ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

²⁰ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

No artigo *Tecnologias do eu e a educação*²¹, no qual desenvolve a concepção de “experiência de si”, o autor dialoga com Michel Foucault. Usando a metáfora de um jogo com dois baralhos, traz Foucault como “teoria” (primeiro baralho), na medida em que questiona formas determinantes de pensar e escrever num determinado campo, e no âmbito da Educação (segundo baralho), também de forma geral, traz práticas pedagógicas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Para o autor, existe uma lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo.

Os seus pressupostos sobre educação que o levam a entender que Foucault pode ajudar com sua analítica são a “crença numa ideia de homem” e um projeto de “realização humana” que fundamentam a compreensão do que seja a educação e também do planejamento das práticas educativas. Esses mesmos pressupostos ocultam a compreensão da pedagogia como produtora de pessoas. As práticas pedagógicas são entendidas como mediadoras para o desenvolvimento do indivíduo. A contribuição de Foucault encontra-se em seus estudos dos mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos (tecnologias do eu). Foucault mostra como o homem se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação.

[...] O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, *apud* LARROSA, 1994, p. 42).

Busca introduzir um modelo teórico no qual a “experiência de si” pode ser analisada como resultado de entrecruzamento em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole e autotransformação. Os dispositivos pedagógicos só podem ser compreendidos, no entanto, no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação.

Importa, aqui, destacar entre os dispositivos pedagógicos, as formas discursivas, pois para Larrosa, a “experiência de si” é, em grande parte, constituída pela narração. “O que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Nessa construção narrativa somos, ao mesmo tempo, autor, narrador e personagem principal”. No entanto, não é possível esquecer que essas narrativas são construídas no “interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA, 2011, p. 48)

No livro *Linguagem e Educação depois de Babel*, Larrosa (2017) apresenta um artigo cujo título é *Experiência e Paixão*. Nesse texto procura pensar a educação não com o binômio

²¹ SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ciência/técnica, que, no seu entendimento, traz uma dimensão positivista, cabendo a quem trabalha com educação a função de técnico que aplica produções realizadas por especialistas, como também não, com o binômio teoria/prática, que segundo ele remete a uma dimensão política. Propõe-se a pensar a educação a partir do binômio experiência/sentido²². Seus pressupostos são de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. São as palavras que determinam o nosso pensamento, entendido aí não apenas como raciocinar ou argumentar, mas principalmente, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Larrosa desenvolve o seu argumento a partir do que não é a experiência: não é informação, não é opinião; a experiência não é possível no mundo moderno pela falta de tempo e também pelo excesso de trabalho. A palavra experiência, de origem latina, traz em sua composição etimológica as dimensões de travessia e perigo, de abertura e exposição. São componentes fundamentais da experiência: sua capacidade de formação e transformação.

Em seguida, trabalha com o sujeito da experiência, que, diferentemente do sujeito moderno, que é informado, tem opinião e está sempre em movimento, que tenta controlar a natureza interna e externa segundo seu saber e sua vontade, se define pela passividade que é feita de paixão, pela receptividade, por sua abertura, por sua disponibilidade. O sujeito da experiência é um sujeito “*ex-posto*”, a nossa maneira de expor-nos, com toda a sua vulnerabilidade e risco.

Almeida (2012) nos indica que segundo Larrosa, para que haja uma experiência é preciso haver uma “exposição, receptiva e aberta para que ocorra uma passagem, uma atualização, uma mudança”. E ainda,

A experiência é o sentido de saborear um dado momento vivido, mas não algo de que o sujeito deve tomar posse. Ele não tem uma experiência; ele a vivencia nos acontecimentos de sua história de vida. A experiência é a ação conjunta de tudo que ele é num determinado momento, ao mesmo tempo em que destrói o que ele é, transformando-o, sempre sendo. Destarte, a experiência se atualiza na medida em que se vive a possibilidade de ser. A potência do ser em um intercambiamento efervescente de trocas criativas em suas itinerâncias de vida é o que provoca a formação. (p.75)

O artigo citado anteriormente foi apresentado em 2002 em uma Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação em Campinas, com o título de “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. A diferença deste em relação ao apresentado no livro *Linguagem e Educação em Babel* é a presença de uma discussão sobre o saber da experiência.

²² O par experiência/sentido aparece apenas no texto resultante de uma conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação em Campinas e que foi, depois, publicado no livro *Linguagem e Educação depois de Babel*, com alguns recortes, em 2017. No livro, o objetivo do texto é pensar a educação como experiência.

Retoma o sujeito da experiência como sujeito passional, que não significa afirmar que não possua conhecimento, compromisso ou ação. A força do sujeito passional expressa-se produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Esse saber, no entanto, não é o saber científico, nem da informação e é de uma práxis distinta da técnica e do trabalho. É um saber que ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência seria a mediação entre ambos. O saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 27).

Larrosa, para finalizar, traz duas notas sobre o saber da experiência. O saber da experiência relaciona-se com a elaboração do sentido ou não-sentido do que nos acontece, e, por isso, é um saber finito, ligado a um indivíduo ou a uma comunidade humana particular. É um sentido ou não-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, não podendo se separar do indivíduo concreto que o encarna. Na segunda nota, o autor marca a diferença entre experiência e experimento. Enquanto esse é genérico e produz homogeneidade entre sujeitos, aquela é singular e produz heterogeneidade e pluralidade. Compartilhar uma experiência seria uma dialogia que funciona heterologicamente. A experiência está sempre aberta para o desconhecido.

É possível então pensar um conceito de experiência atrelado à aquisição ou acúmulo de conhecimentos a partir de situações práticas que não estão dissociadas do sujeito de conhecimento. A experiência se traduz no sentido que vamos dando às coisas que nos acontecem. Não é apenas prática. A experiência é resultado da relação entre o conhecimento e a vida humana. Ela se expressa pela narrativa e portanto, pode ser compartilhada com o outro, com o diferente. Não se constitui em mera vivência. Os relatos de experiência, um dos gêneros da abordagem biográfica, implica em pensá-la na sua relação com o conhecimento, e não apenas como prática, acessada através do sensível. Voltaremos a esse conceito no capítulo II.

Portanto, a experiência constitui-se nos sentidos que damos àquilo que nos acontece, mas, sendo individual, precisa ser comunicada aos outros. É nessa comunicação que aparecem os sentidos individuais como também sociais, na medida em que estamos imersos num mundo da linguagem que é uma prática social. Pensar a experiência nesse sentido nos permite associá-la à memória desde que entendida como uma produção do presente e não um resgate de um passado tal como ele ocorreu. A memória também constrói sentidos a uma existência, articulando assim experiência e memória.

Pensando nos diferentes campos de conhecimento que buscam trabalhar com a abordagem biográfica e nos conceitos nela envolvidos, a narrativa aparece com um valor heurístico imprescindível. Cabe então apresentar o que entendemos por narrativa.

1.4 – A IDENTIDADE NARRATIVA: CONJUNÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA NARRATIVA LITERÁRIA.

1.4.1 – A narrativa histórica

Desde a Antiguidade clássica, História e Literatura são campos de conhecimento que apresentam inúmeras interseções, brevemente mencionada anteriormente, no momento em que tratamos da abordagem biográfica, distinguindo história e biografia.

No entanto, o que sempre prevaleceu foi distinção entre esses dois campos de conhecimento. A Literatura trabalha com as possibilidades, com a ficção, o imaginário, enquanto a História lida com a realidade, sempre pautada nos fatos históricos, com o objetivo de se atingir a “verdade” sobre o acontecido no passado, envolvida, portanto, com o tempo. Essa distinção perpassa uma questão epistemológica qual seja, a possibilidade de o historiador recuperar um passado na sua integridade e, não, como se propõe, nos dias atuais, dimensionar a diferença entre o passado e a narrativa elaborada pelo historiador que procura construir uma versão plausível de um passado que é acessado de forma fragmentária. Essa questão da verdade, no tempo passado, em oposição à ficção ocupou um grande espaço do debate historiográfico no fim do século XIX e no século XX.

Além da disputa entre “verdade” e “ficção”, outro ponto do debate historiográfico que nos interessa mais de perto nesse momento, é a condição narrativa da História, rejeitada no início do século XX. A Escola dos Annales realizou uma série de críticas à história política, conhecida como História narrativa, que privilegiava a narrativa da nação, destacando uma galeria de heróis nacionais. Em oposição a essa história “acontecimental”, narrativa, os historiadores da Escola dos Annales propuseram uma História Total, que envolvia as dimensões econômicas e sociais, bem como um trabalho com o tempo, envolvendo além do tempo de curta duração (episódico, acontecimental), o tempo de média duração (conjuntural) e o tempo de longa duração (estruturas). Os dois últimos seriam muito mais significativos que o primeiro, para a compreensão de passado, condenando-se assim a dimensão narrativa da história. Para Reis (2006), o conhecimento histórico só se renova quando há uma mudança significativa na representação do tempo histórico, movimento que foi realizado pelos historiadores dos Annales, que substituíram o tempo narrativo tradicional factual pelo tempo estrutural. Acreditavam que haviam vencido a ingenuidade da história narrativa, que acreditava que a história mostrava o

“que de fato aconteceu”. A história problema, proposta pelos historiadores dos Annales, acreditou que resolveu os problemas do conhecimento histórico, ao colocar o historiador como aquele que escolhe e constrói seu objeto de estudo, interrogando o passado, a partir das questões do presente e que o texto histórico é resultado da sua construção teórica. Essa história passou a ser organizada em conceitos e o tempo tratado em termos de longa duração. Essa proposta que se constituiu como regime de verdade predominante na comunidade de historiadores ao longo do século XX, entrou em crise no fim do século XX.

Partindo da concepção de que a narrativa é a exposição de acontecimentos encadeados numa dimensão temporal, Paul Ricoeur concebe a História como narrativa - “toda a história é narrativa” -, sem menosprezar os aspectos objetivos do conhecimento histórico. Em *Tempo e Narrativa*²³, o autor desenvolve sua argumentação para a afirmação acima. Na perspectiva hermenêutica²⁴, as ciências humanas têm a possibilidade de atingir a verdade através da compreensão. Estuda, então, as relações entre tempo “vivido” e “narração” ou entre “experiência” e “consciência”. A História apresenta-se em seu entendimento como sendo, simultaneamente, temporal e lógica, produzindo assim a possibilidade de integrar dialeticamente, o tempo estrutural e o tempo vivido. Essa interação entre o tempo vivido e lógico permite uma história satisfatória e útil, que se expressa na construção da intriga, base do trabalho do historiador.

Filosoficamente, o autor desenvolve sua argumentação articulando o “tempo lógico” de Aristóteles com o “tempo da alma” de Santo Agostinho. O tempo da alma, ou seja, o tempo interior é impactado por uma tripla presença: o passado, através da Memória, o presente, através da Visão e o futuro, através da Espera. Mas esse tempo não é comunicável pois é carregado de subjetividade. O tempo interior de Santo Agostinho rejeitava a tese de Aristóteles, que concebia o tempo como correspondente ao movimento dos astros. Denominada como “poética de

²³ Ricoeur, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. O livro é composto por 3 volumes. No primeiro o tema é intriga e a narrativa histórica. O segundo volume trata da configuração do tempo na narrativa de ficção e no volume três o tema é o tempo narrado.

²⁴ A Hermenêutica é um campo teórico metodológico que aperfeiçoou a “interpretação do outro”, surgidas das técnicas de interpretação de textos teológicos e/ou filosóficos. A Hermenêutica moderna engloba tudo que há no processo interpretativo. Isso inclui formas verbais e não verbais de comunicação, assim como aspectos que afetam a comunicação, como proposições, pressupostos, o significado e a filosofia da linguagem e a semiótica. Com os trabalhos principalmente de Dilthey, o procedimento hermenêutico se tornou a metodologia das ciências humanas. Os eventos da natureza devem ser explicados, mas a história, os eventos históricos, os valores e a cultura devem ser compreendidos. Wilhelm Dilthey (1833-1911) é primeiro a formular a dualidade de “*ciências da natureza e ciências do espírito*”, que se distinguem através de um método analítico esclarecedor e um procedimento de compreensão descritiva. Compreensão é apreensão de um sentido, e sentido é o que se apresenta à compreensão como conteúdo. Só podemos determinar a compreensão pelo sentido e o sentido apenas pela compreensão.

Aristóteles”²⁵ essa percepção de tempo considera as ligações internas da intriga de forma lógica – uma lógica do fazer poético – e menos numa forma cronológica.

A partir, então, dessas duas concepções de tempo, Ricoeur indica que o tempo de Santo Agostinho oculta o tempo do mundo e o tempo de Aristóteles oculta o tempo da alma, o que o leva a propor a existência de um “terceiro tempo”, presente na narrativa histórica e também na ficcional, que busca a mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico. Esse “terceiro tempo” se nutre de conectores que permitem a apreensão do tempo, tais como o calendário, as gerações e os próprios vestígios trabalhados pelo historiador. O tempo vivido deve encontrar o seu reconhecimento na intriga logicamente construída, ou seja, no âmbito do tempo construído pela lógica narrativa do historiador. O tempo torna-se humano quando articulado de maneira narrativa.

Como a construção da intriga é o trabalho por excelência do historiador, ela se apoia na poética – arte de compor intrigas que faz reconhecer o viver – e apresenta-se como mimese, ou seja, a imitação criadora da experiência temporal que faz concordar os diversos tempos da experiência vivida. (REIS, 2006, p.25). A intriga narrada é uma imitação (mimese) da ação, organizando e agenciando os fatos da experiência. A imitação não é uma cópia fiel da realidade, mas uma construção do historiador. A ação humana é reconstruída pela intriga, que faz “concordar as discordâncias da experiência”, unifica a dispersão da experiência, “agenciando-as em uma totalidade de sentido” (idem, p.26).

O círculo hermenêutico²⁶, que relaciona o vivido com a lógica, é construído, segundo Ricoeur em três momentos (*mimesis*)²⁷, que ele denomina de *mimesis* 1 (pré-figuração), *mimesis* 2 (configuração) e *mimesis* 3 (refiguração). A *mimesis* 1 constitui o universo vivido, no qual se agitam as ações e sentimentos humanos, mas que já contêm pré-narrativas que devem ser apreendidas pelo historiador e que vão permitir que o leitor, no momento da *mimesis* 3, compreenda e identifique-se com o vivido pré-figurado. Na *mimesis* 2 ocorre a configuração textual, ou seja, o texto é construído como intriga pelo historiador, que deve estabelecer, a partir de eventos separados, fragmentados, um todo compreensível, muito mais em termos de lógica

²⁵ *Poética*, anotações de Aristóteles, na Grécia, entre os anos de 335 a.C e 323 a.C, cujo tema era a poesia e a arte de seu tempo. Os fragmentos que foram conservados tratam das formas célebres da poesia – a trágica e a épica.

²⁶ O “círculo hermenêutico” apresenta-se em três fases e constitui o movimento que engloba uma série de questões da Crítica Literária, da Semiótica, da Comunicação (Teoria da Recepção), da Linguística e também da historiografia e que apresenta como proposta examinar as relações entre um Texto e o viver. Ricoeur procura colocar esse complexo de questões em círculo eternamente renovado” (BARROS, 2012, p. 17)

²⁷ A intriga narrada apresenta-se como *mimesis* da ação, “imitação criadora da experiência temporal que faz concordar os diversos tempos da experiência vivida” (REIS,2006, p.26)

(dentro da perspectiva da poética aristotélica)²⁸ do que numa sucessão cronológica. Nessa perspectiva, o historiador deve fazer surgir o inteligível do vivido, bem como o universal do fato particular e o verossímil do evento episódico. A configuração não é uma mera repetição do real; ela é uma “imitação criadora”, construída pelo historiador. O ciclo se completa com a *mimesis* 3, na qual o leitor tem papel importante, assumindo o lugar de coautor do texto, ao retornar a História ao vivido, momento em que há uma reinvenção da intriga. Ao apropriar-se da intriga, o leitor constrói sua identidade em contraste com a identidade do outro, bem como estabelece reconhecimentos, compara situações com suas próprias experiências vividas, enfim, elabora uma “visão” de si mesmo, do outro e do mundo e de suas relações.

O sentido pleno da narrativa ocorre exatamente na interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor, qual seja, o mundo lógico do texto (*mimesis* 2) e o mundo vivido (*mimesis* 1) criam um cruzamento que se oferece à recriação leitora. A narrativa história, portanto, parte do vivido e a ele retorna. O historiador deve organizar sua intriga dentro de determinados padrões narrativos, pois devem ser reconhecidos na reapropriação feita pelo leitor. Dito de outra maneira, o historiador deve assegurar a inteligibilidade e receptividade de seu texto, valendo-se das formas narrativas conhecidas e respeitadas na tradição cultural na qual se inscreve.

Ao defender que o conhecimento histórico é sempre uma narrativa, Ricoeur se contrapõe aos historiadores franceses que o entendiam como uma história estrutural, baseada na “longa duração”. Para ele, até mesmo análises como a obra de Fernand Braudel²⁹ contêm uma narrativa. Da mesma maneira, análises pautadas em classes sociais, sociedade, mentalidades e também numa perspectiva de microanálise, como uma série de preços, constituem uma narrativa, pois são movidas por aquilo que ele denominou “quase personagens”. Não há como falar de História “eliminando” o homem. Ao mesmo tempo que confronta a história estrutural, se diferencia da história narrativa do século XIX e início do XX. Para Ricoeur, a narrativa historiográfica é um gênero específico pois integra a experiência do vivido com a lógica através da construção de uma intriga. Ao trazer essa definição, devemos estar atentos a uma série de deslocamentos conceituais promovidos por Ricoeur para a compreensão do que seja narrativa. A primeira delas diz respeito à intenção da História, que, ao voltar-se para o passado, buscava a realidade. A compreensão da narratividade coloca em questão o determinismo histórico, ou seja, a ideia de que os caminhos da história estão previamente traçados, cabendo ao homem,

²⁸ A ligação interna da intriga é a lógica; não uma lógica da teoria, mas a lógica do fazer poético. Constitui-se, portanto, em um fazer (composição, criação) sobre o fazer (a ação, o vivido). É uma invenção. A intriga é produzida por uma imaginação produtora, que cria novos sentidos. (REIS, 2006, p.24)

²⁹ A obra de Fernand Braudel referida é *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II*, publicado em 1949. Constrói um conhecimento do mundo Mediterrâneo, na longa, na média e na curta duração.

apenas segui-los. A narrativa, ao contrário, mostra que as decisões históricas são tomadas na própria História, evidenciando as escolhas dos personagens que a habitam e que são entrecidas juntas no seu enredo. A História constitui-se, assim, num “estudo da ação” e não o estudo de um plano posto em execução. Isso, no entanto, não exclui, uma das singularidades da narrativa histórica, que é a intenção de verdade, mesmo que contingente, que a distingue da narrativa literária.

Dosse (2017), ao articular a construção do “terceiro tempo” de Ricoeur, ou seja, o tempo histórico, com a categoria de “espaço de experiência” de Koselleck, analisa o conector vestígio, anteriormente citado, explicitando a impossibilidade de se retomar o passado tal como ele aconteceu e, portanto, a realidade passada. O vestígio “resiste ao encerramento de sentido, pois está ao mesmo tempo, mergulhado no presente e é suporte de uma significação que não é mais” (p. 139)

Dosse (2017) prossegue em sua argumentação:

O campo de investigação do que Koselleck situa como nosso espaço de experiência, ou seja, o passado tornado presente, é rico dessa noção de vestígio, simultaneamente ideal e material. Ele permite explorar o enigma do que é o passado, pois o objeto memorial, em seu lugar material ou ideal, não se descreve em termos de simples representações, mas como define Ricoeur, em termos de representância ou tenência, com isso querendo dizer que as construções da história que têm a ambição de serem reconstruções atendam a um pedido de face a face. Ricoeur quer dizer que a característica passada de um objeto observado não é ela mesma observada, mas apenas memorável. (p.139)

A narração constitui a mediação indispensável para se conectar o espaço de experiência com o horizonte de expectativa, conceitos tratados anteriormente, que se condicionam mutuamente. O tempo histórico na perspectiva hermenêutica não tem apenas uma finalidade científica, mas encontra-se direcionado a um fazer humano, num diálogo entre gerações, a um agir sobre o presente. É nessa dimensão que se deve revisitar o passado em busca de suas potencialidades, ou seja, “o presente reocupa o passado a partir de um horizonte histórico que dele se destaca e transforma a distância temporal morta em transmissão geradora de sentido” (DOSSE, 2017, p .141).

Nesse sentido, a narrativa deixa de ser compreendida em sua concepção tradicional, de uma continuidade, de uma sucessão de fatos, de eventos, ligados ao tempo curto, para se constituir numa intriga. O evento (ou acontecimento) deixa de ser compreendido como uma extensão de tempo, e passa a relacionar-se à sua qualidade, à sua capacidade e poder de transformação no interior da narrativa que o inclui. A intriga tem como proposta agenciar fatos dispersos da experiência, numa totalidade de sentido, constituindo-se na operação que configura a relação entre narrativa e tempo, ou seja, compor uma intriga significa organizar fatos

representando-os mimeticamente: a ordenação dos fatos é a mimese da ação. Esse trabalho é feito pelo historiador, que estabelece uma conexão entre elementos heterogêneos de forma a criar uma unidade de sentido, onde há começo, meio e fim, articulando uma representação do tempo numa ordem cronológica e na ordem de um encadeamento configurativo. A estrutura da intriga é denominada por Ricoeur de concordante-discordante, pois, em seu interior, o historiador trabalha com as discordâncias, inserindo-as na concordância. Nesse sentido, seguir uma história é “compreender como e porque certos episódios encontraram a sua realização em uma conclusão, nem sempre previsível no interior da intriga, mas sendo aceitável pelo modo de juntar os eventos” (BARROS, 2015, p. 282)

O autor questiona-se qual seria o interesse nas intrigas, na narrativa histórica, “neste fazer sobre o fazer”.

Para Ricoeur, pelo prazer de reconhecer as formas do tempo vivido. Aprender não é prazer só dos filósofos, mas de todo homem. A narrativa histórica interessa a todos os homens. Na intriga não se aprende o universal lógico dos filósofos, mas universais poéticos, o possível e o verossímil. Por isso, Aristóteles considera a poesia mais nobre e mais filosófica do que a história, que fala do efetivo, do acontecido, mas particular. A poesia é um universal possível. Não são episódios que Aristóteles reprova, mas uma intriga onde a ligação entre eles não é necessária. (...) O que ele proscree não são os episódios, mas o texto episódico, a narração onde os episódios seguem ao acaso. (REIS, 2006, p.26)

Reis (2006) dá continuidade à sua compreensão sobre a narrativa histórica de Ricoeur:

Para Ricoeur, apropriando-se e transformando Aristóteles, o conhecimento histórico não pode ser episódico, errante, mas uma intriga. A universalidade de uma intriga deriva de sua ordenação. Todo o problema da compreensão narrativa é aqui contido em germe. A narrativa histórica é poética: a intriga faz surgir o inteligível do vivido acidental, o universal do fato particular, o necessário ou verossímil do evento episódico. A atividade mimética compõe a ação quando instaura dentro dela a necessidade. Ela faz surgir o universal. Por isso, o gênero trágico seria o modelo de intriga completa, pois leva ao mais alto grau de tensão o paradoxal e o encadeamento causal, a surpresa e a necessidade (idem, p. 26).

Ricoeur defende a supremacia da compreensão narrativa em relação à explicação na construção do conhecimento histórico. “Explicar mais é compreender melhor e compreender melhor é narrar” (REIS, 2006, p.25).

Reis acrescenta ainda que “compreender na narrativa é unificar em uma ação inteira o diverso constituído por circunstâncias, objetivos, meios, iniciativas, interações, mudanças de sorte e todas as consequências não desejadas saídas da ação humana” (idem, p.25).

Retomando a ideia de Ricoeur de que o interesse pela intriga passa pelo prazer, podemos acrescentar que, ao dar sentido ao círculo hermenêutico através da leitura, na qual efetivamente se constrói o significado da narrativa, o leitor, na condição de coautor, apropria-se da intriga, construindo, assim, sua identidade, em contraste com a identidade do outro, além de realizar reconhecimentos, bem como compara situações da sua própria experiência vivida, elaborando

uma visão de si mesmo, do outro e do mundo e suas inúmeras relações. A leitura das intrigas permite que a história retorne ao vivido, agora de seus leitores.

Em decorrência, Ricoeur acredita que a função última da história, que há muito encontra-se apagada, no desenvolvimento dos objetivos do conhecimento histórico é “ensinar a viver”, não no sentido da “história mestra da vida”, como exemplaridade, mas enquanto reconhecimento e compreensão de si mesmo e do mundo.

1.4.2 – A Identidade Narrativa

Em sua obra *Tempo e Narrativa*, escrita na década de 1980, Ricoeur tem como preocupação inserir o conhecimento histórico no campo narrativo, sem, contudo, subordiná-lo, integralmente, à narrativa literária, resguardando as suas especificidades. Preocupa-se, no fim do terceiro volume, em aprofundar a compreensão do terceiro tempo, que não tem condições de ser uma produção exclusiva nem da história, nem da ficção, mas do seu entrecruzamento. Contudo essa linha de argumentação, para o próprio autor, não seria satisfatória se desse entrecruzamento não resultasse um “rebento”.

O rebento frágil proveniente da união da história e da ficção é a *atribuição* a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos denominar sua *identidade narrativa* (RICOEUR, 2010, v 3 p.418 – Grifos do autor).

Antes de cuidarmos do “rebento” algumas palavras são necessárias sobre a narrativa literária. No senso comum há uma distinção clara entre história e literatura, sendo a primeira ancorada no conceito de realidade/verdade e a segunda, no de ficção. Esses conceitos precisam, entretanto, ser aprofundados, para uma melhor compreensão do “rebento”. Analisamos, inicialmente, a narrativa histórica, na qual a verdade não se constitui naquilo ‘que de fato ocorreu’, mas resulta de um diálogo entre o historiador, suas fontes e demais textos lidos, o que remete, inevitavelmente, a um diálogo entre diferentes temporalidades. Esse diálogo resulta na elaboração de uma narrativa onde estão em evidência as subjetividades daqueles que ocupam o passado vivido, a do historiador e também de seus leitores. Do lado da literatura, a ficção apresenta-se como sinônimo da irrealidade, fantasia, invencionice, fingimento. Apresentam-se como sinônimos de imaginação. Aproximamo-nos da imaginação com a proposta de Tezza, (ver item 1.2), na qual a ficção constitui-se numa “forma própria de ver, descrever, interpretar o mundo”, construído num campo de possibilidades, na qual a “condição humana é colocada à prova e testada em seus limites, para que, voltando ao mundo comezinho dos fatos, a dura realidade sem moldura em que vivemos soltos e livres, mas cujo fim sempre desconhecemos, possa ganhar alguma alternativa, alguns duplos invisíveis, mas poderosos, que nos iluminem e enriqueçam nossas existências”.

As relações entre História e Literatura sempre foram muito próximas, oscilando entre limites muito tênues ou muito demarcados, dependendo da linha historiográfica e do gênero literário em questão. Mas há sempre a questão: onde termina a História e onde começa a Literatura? E também vice-versa.

Essas relações são, portanto, marcadas por ambiguidades, pois, por mais que a História postule ser uma ciência, ela é um gênero literário; por outro lado, mesmo que a Literatura se considere arte, ela está mergulhada na História por ser um gênero sempre inserido na temporalidade. A Literatura, por mais que trabalhe com a “imaginação”, com a criatividade livre de um autor, está sempre se alimentando da História, seja ela entendida como conhecimento ou como vivido. O historiador, ao elaborar uma intriga, está sempre trabalhando com a imaginação, pois a intriga não é nunca uma imitação do real, mas uma imitação criativa, segundo Ricoeur, e já mencionado anteriormente.

É nesse sentido que o terceiro tempo se constitui no entrecruzamento entre História e ficção, mas que, para Ricoeur ainda estaria incompleto, não fosse a existência do “rebento”. Esse, denominado por ele de identidade narrativa, será objeto de estudo do autor em outro livro *O si-mesmo como outro*, publicado na década de 1990.

Esse estudo introduz a ideia de que o indivíduo compreende a si mesmo, narrando suas próprias experiências e que é possível descrever a ação humana como um texto a ser interpretado. Com isso, interpretar “significa a possibilidade de imaginar a situação proposta pelo texto e, em seguida, compreendê-lo na singularidade de nossa vida, nas situações de nosso cotidiano” (GUBERT, 2012, p.136)

A primeira preocupação de Ricoeur em seu estudo foi dissociar os sentidos de identidade idem e identidade ipse. A identidade idem é denominada pelo autor como mesmidade e a identidade ipse como ipseidade. O primeiro “*même*” (mesmo) significa idêntico, e seus contrários são o distinto, o diverso, o desigual, o outro. No sentido de idêntico, vários são os princípios que presidem as relações operadas pelo conceito, tais como, no sentido numérico, a ideia de unicidade; a ideia de semelhança; a continuidade ininterrupta no desenvolvimento de um ser do nascimento à morte, que introduz o tempo no conceito de identidade; e, por último, a mais ampla, numa hierarquia de princípios, a permanência do tempo. A continuidade no tempo, princípio intrínseco da identidade, ainda não se constitui em critério forte para se falar de identidade pessoal.

Nesse último princípio – a permanência do tempo, o significado de identidade requer um outro conceito que é o da ipseidade – o si-próprio (“*soi même*”), temporalização do si-próprio que se constrói. O ser enquanto idem não é o ser enquanto ipse, mas eles podem se

entrecruzar. O primeiro traduz uma neutralização impessoal de uma existência, enquanto o segundo manifesta a presença a si próprio de uma pessoa.

Como dito anteriormente, a questão da identidade pessoal, na construção do conceito de identidade, só emerge quando a ação e seu respectivo agente aparecem inseridos na dimensão temporal do “si” e da “ação”; ela só poderá ser articulada na dimensão temporal da existência humana, ou seja, no próprio modo de relacionar-se ao ser enquanto “ser no mundo” e “ser-com”.

A ipseidade põe em jogo uma dialética entre o “si” e o “outro” que não o si, pois busca o diálogo com o diverso do si. Nesse sentido, alteridade e ipseidade estão sempre juntas, sendo impossível pensar uma sem pensar a outra.

O “si mesmo” como “outro” sugere logo de saída que a ipseidade do “si mesmo” implica a alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, uma passa para dentro da outra. (RICOEUR, 2019, p. XV).

Ricoeur (2019) aprofunda os estudos sobre os dois princípios de identidade: a mesmidade e a ipseidade. São dois princípios que constituem uma forma de permanência no tempo e que respondem à seguinte questão: “quem sou eu?”. Usamos dois modelos de permanência no tempo: o caráter e a promessa (palavra mantida na fidelidade à palavra dada). Pelo princípio da mesmidade ocorre a forma de permanência do tempo estrutural, invariante, aquilo que permanece no tempo. Em função desse princípio é possível compreender o caráter como a totalidade da mesmidade, ou a perseveração do caráter. A ipseidade está ligada à constância a si, à perseveração da palavra dada, da promessa. Como se trata da perseveração da palavra dada, ela não pode ser provada por dedução, nem por prova empírica; apenas pela atestação. A atestação traz para o conceito da identidade pessoal a dimensão ética, que se pauta na responsabilidade. Isso implica afirmar que a maneira de se comportar é tal que o outro possa contar com ela; como alguém conta comigo, sou responsável por minhas ações diante do outro. E é na promessa que o sujeito pode sustentar sua individualidade sem desrespeitar a individualidade do outro.

Para Ricoeur, a chave ao se falar na história de uma vida, da permanência no tempo é a narratividade. Trabalhando com a narrativa de uma vida, ele elege as formas literárias da narrativa, principalmente as de ficção, para aprofundar a análise.

Com efeito, a problemática da conexão, da permanência no tempo, em suma da identidade, encontra-se aí elevada a um nível de lucidez e também de perplexidade que não atingem as histórias imersas durante o próprio curso da vida. Aí, a questão da identidade é posta deliberadamente como tema da narrativa. Segundo minha tese, a narrativa constrói o caráter durável de um personagem, que se pode chamar sua identidade narrativa, construindo o tipo de identidade dinâmica própria à intriga que faz a identidade do personagem. É, pois, em primeiro lugar, na intriga que é necessário procurar a mediação entre permanência e mudança, antes de poder aplicá-la à

personagem. A vantagem deste desvio pela intriga é que ela fornece o modelo de concordância discordante sobre a qual é possível construir a identidade narrativa do personagem. A identidade narrativa da personagem só poderá ser correlativa da concordância discordante da própria história. (CORREIA/RICOEUR, 2000, p.182)³⁰

A identidade narrativa diz respeito, portanto, à identidade de um sujeito concreto, que age, interage e se comunica com os outros, que convive em tempos e espaços próximos ou distantes. Essa convivência diz respeito também aos antecessores, com os quais temos dívidas, e aos sucessores, aos quais temos que levar em consideração no reconhecimento das consequências das nossas ações.

A narrativa apresenta-se como mediadora entre o poder da ação e a responsabilidade do “si”, garantindo a unidade de uma vida. Quando se narra suas experiências, é a outro que se narra, e esse outro também é capaz de narrar ao “si”. Através das narrativas as pessoas se percebem.

A narrativa constrói a identidade de uma pessoa na dupla dimensão da mesmidade e/ou da ipseidade.

Finalizo o presente capítulo indicando que nele me propus a realizar um estudo prévio sobre os conceitos pertinentes a uma abordagem biográfica, bem como as diferentes perspectivas que estes podem assumir.. No próximo capítulo destacarei as perspectivas que compõem o quadro teórico-metodológico da tese.

³⁰ CORREIA, Carlos João. A identidade Narrativa e o problema da identidade pessoal. Esse texto é uma tradução comentada do primeiro artigo resultante de uma conferência pronunciada na Faculdade de Teologia da Universidade de Neuchâtel em 3 de novembro de 1986. O referido artigo foi publicado no número especial da Revista *Esprit* dedicado a Paul Ricoeur. O título do artigo é “*L’identité narrative*”. (as informações encontram-se no início do texto)

2 – “PARA ILMAR R. DE MATTOS, QUE FEZ DA AULA VIDA” ³¹

As diversas leituras feitas por mim dessa epígrafe do Professor Valdei Lopes de Araújo me remetem a dois sentidos diferentes. Em alguns momentos a interpreto como um professor que, ao encaminhar o aprendizado dos alunos, em sala de aula, consegue transmitir vida, e, em outros, entendo como a dedicação do Professor Ilmar ao magistério, em sua vida.

Atribuo a essa epígrafe a dimensão da dedicação do Prof. Ilmar ao magistério ao qual dedicou sua vida. Dessa forma, esta epígrafe expressa as duas questões que norteiam esse trabalho: é o Prof. Ilmar um professor formador e professor marcante? Quais eram as suas práticas de ensino que tornavam suas aulas vivas?

O presente capítulo procura entender o Professor Ilmar Rohloff de Mattos como um professor formador; em função disso, procuro articular aquilo que foi proposto como base teórica no primeiro capítulo à sua trajetória de vida.

No primeiro capítulo, intitulado “interfaces entre a Abordagem Biográfica e a História Oral”, trouxe a biografia, gênero canônico tanto na história como na literatura, demarcando suas fronteiras, ora mais perceptíveis, ora menos definidas, em função sempre das correntes historiográficas e das linhas literárias, que se inserem no contexto narrativo. Em seguida, voltei-me para as ciências sociais, que têm como foco de pesquisa as relações entre indivíduo/sociedade, e, nelas, aquelas que trazem para suas pesquisas a Abordagem Biográfica ou o Método Biográfico.

Essas pesquisas se desenvolveram a partir da década de 1970, em função da crise do paradigma estruturalista. Houve, a partir de então, um deslocamento do foco da sociedade para o indivíduo, e, conseqüentemente, diferenças epistemológicas e teóricas. Portanto, não se trata apenas de passar de um polo a outro nessa relação, já que epistemologicamente, o conhecimento a ser produzido numa Abordagem Biográfica se propõe a uma construção pautada na ação dos indivíduos, na intersubjetividade e, conseqüentemente, na compreensão e interpretação, não sendo um conhecimento das ciências sociais pautado pela validação de leis e regras gerais. Essa dimensão de construção de conhecimento traz como pressuposto o envolvimento com o outro

³¹ A frase título do capítulo é a epígrafe do artigo de Valdei Lopes de Araújo, “A aula como desafio à experiência da história” no livro *Qual o valor da história hoje?* Organizado por Marcia Almeida Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Maria Monteiro, publicado pela Editora FGV, em 2012. Valdei Lopes de Araújo fez graduação e mestrado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutorado em História Social da Cultura na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, concluído em 2003. É professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto. Para maiores informações veja <http://lattes.cnpq.br/6432977406662637>.

e o respeito ao outro, que implica necessariamente no envolvimento do pesquisador no próprio processo de pesquisa. Não é possível pensar numa neutralidade do pesquisador, pois, nessa dimensão epistemológica, não cabe ao pesquisador desvelar uma verdade a partir de um objeto de estudo que se constitui numa realidade prévia ao trabalho de pesquisa, visto que esse objeto é construído à medida que o pesquisador realiza seu trabalho, transformando-se em uma aposta de construção de conhecimento a partir das ações dos indivíduos.

Outro deslocamento importante na abordagem biográfica, em termos epistemológicos, remete-se à concepção de sujeito nas diferentes pesquisas. Não se trata mais do sujeito baseado na concepção da pessoa humana, como indivíduo centrado, autossuficiente, unificado com suas capacidades de razão, ação e consciência, que vai se desenvolvendo ao longo da vida, a partir de um núcleo interior que emerge no nascimento. Essa concepção dará lugar à noção do sujeito formado na relação com os outros, sendo formado e modificado na interação entre o “eu” e os “outros”, a sociedade. Esse sujeito, sempre fragmentado, constituído de várias identidades, muitas vezes contraditórias e não resolvidas, se apresenta como um ser incompleto, precisando, por isso, do outro, e, com isso, trazendo para o centro do conhecimento, a diferença. Sua identidade vai sendo construída na relação com o outro, com o diferente, deixando de ser uma identidade fixa, essencial e permanente, e passando a ser para uma construção constante. O sujeito se constitui, então, a partir de sua relação com “si mesmo”, com “o outro” e com o mundo, identificando-se, portanto, com a temporalidade histórica, na qual se formam as configurações sociais e culturais. O conceito de “valor biográfico” de Bakhtin e o de “identidade narrativa” de Ricoeur, permitem que Arfuch articule a noção de que qualquer narrativa, mesmo realizada na primeira pessoa, é sempre um diálogo entre o “eu” e o “tu”. Com isso, Arfuch destaca a possibilidade do sujeito se conhecer a si mesmo e o mundo, através do outro. Conhecer a vida do outro nos permite aprender e também produzir conhecimento, através da ação humana, que traz uma dimensão intersubjetiva ao processo, deixando de lado o objetivismo produtor de verdades absolutas.

Outrossim, a ampliação da abordagem biográfica nas ciências sociais liga-se ao movimento filosófico conhecido como “*linguist turn*”, ou virada linguística, que retira a linguagem do papel de instrumento de correspondência entre pensamento e o objeto pensado, para constituir-se em produtora de sentidos, e, portanto, constitutiva dos sujeitos. Consequentemente, todo indivíduo nasce num mundo de linguagem.

Inseridas nessas perspectivas teóricas, e como indiquei anteriormente, trabalho, com relatos de experiência e não história de vida do prof. Ilmar. Esta pesquisa situa-se numa dimensão de Abordagem Biográfica, pois percorri vários momentos da sua vida para pensar

suas experiências, e não apenas as profissionais, ainda que esse tenha sido o foco dessa pesquisa. Não foi o objetivo esgotar a vida do professor em suas diferentes dimensões, como propõe a história de vida, mas como relatos de experiências. Nesse sentido, o conceito de experiência torna-se central para a pesquisa.

Gostaria, neste momento, de promover algumas aproximações teóricas, de modo a aprofundar o entendimento do conceito de experiência, necessário numa abordagem biográfica. Nas ciências sociais e na educação não é possível pensar em experiência apenas como sensibilidade, proveniente dos diferentes sentidos. Tampouco é possível pensá-la como sinônimo de experimento, pois esse se traduz em repetições para determinar as leis gerais de um fenômeno, ou seja, a posse do mundo natural pelo homem, como ocorre nos laboratórios das ciências naturais. Ao mesmo tempo aponta Scott (1999, p.38), o termo experiência aparece numerosas vezes como transparente, universal, sem necessidade de análise.

O primeiro passo nesta minha empreitada é trazer para o diálogo o conceito de experiência de Walter Benjamin, que desenvolve um longo processo de definição e crítica desse conceito, já referidos rapidamente no capítulo anterior. Permanecerei com os conceitos mais clássicos – a experiência tradicional e a experiência moderna –, que ele desenvolve em dois textos primordialmente: *Experiência e pobreza* e *o Narrador*. Além desses, a leitura de *Sobre alguns temas em Baudelaire* contribuiu para aprofundar os conceitos mais clássicos, acima referidos. Esse último texto apresenta os atributos da narrativa tradicional, para, depois, trazer o declínio da mesma na modernidade. Antes de apresentá-los, porém, trago a referência ao texto *O programa da filosofia do porvir*, em que Benjamin busca realizar uma análise e crítica do pensamento kantiano, escrito em 1919, no qual afirma que a estrutura da experiência se encontra contida na estrutura do conhecimento. (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 458)

Benjamin, em seus estudos sobre experiência e conhecimento, traz uma perspectiva linguística. Em seu entendimento, a linguagem é estruturante do conhecimento, assim como da experiência. (idem, p.460)

Seguindo uma ordem cronológica, início com o texto *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933. O autor tece uma série de considerações acerca do que compreende como experiência tradicional. Uma primeira consideração diz respeito ao deslocamento que ele empreende, do sentido da experiência presente no mundo das ciências naturais, acima citado, para o sentido de sabedoria que é transmitida em forma de história (narrativa) que leva o outro (o ouvinte) a refletir e agir. Essas histórias são sempre transmitidas oralmente.

Como em todos os seus estudos, Benjamin se vale de um artefato cultural para apresentar o seu conceito. Lança mão, aqui, da fábula de Esopo, *O Velho Vinhateiro*, para

explicitá-lo. Na fábula, o pai, próximo à morte, resolve transformar sua vivência particular em sabedoria, para seus filhos. Afirma que há um tesouro em suas terras, o que foi entendido pelos filhos como ouro. Após a morte, os filhos escavam todo o terreno em busca do ouro e nada encontram. Entretanto no momento do outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra da região. Essa reação dos filhos – escavar todo o terreno, segundo Benjamin, exprime uma experiência. Esses filhos foram afetados pela narrativa, na medida em que a interpretaram e agiram. No entanto, fizeram uma interpretação errada, mas agiram de modo correto. E nesse momento, Benjamin traz a dimensão do erro como ato eficaz da experiência tradicional. A vivência do pai, que se esgota em sua morte, transforma-se em experiência, em legado aos filhos.

Como que numa cadeia cíclica, a nova vivência dos filhos se integra com a experiência do pai, atualizando-a, transformando-se novamente em experiência e, pelo caráter transgeracional, será repassada para a próxima geração de filhos justamente porque apenas a experiência é passível de ser transmissível, por ser atemporal, em contraposição à vivência, que é efêmera e singular. (MORAIS, 2017, p.389)

A experiência, nesse artigo, significa o conhecimento transmitido oralmente, entre gerações, por fábulas, parábolas, provérbios e histórias. Essa experiência tradicional se contrapõe à pobreza da experiência moderna, cuja emergência o autor localiza no momento da Iª Guerra Mundial, no qual os combatentes voltavam da guerra sem experiências passíveis de serem transmitidas de boca a boca: “experiências como as guerras das trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1994, p.115) Dimensiona, assim, a existência de dois tipos de experiência, sendo a experiência moderna marcada pela sua pobreza, a respeito da qual o autor se questiona. Na modernidade, o indivíduo não tem mais o que narrar, a não ser a sua vivência. O valor do nosso patrimônio cultural, que não se encontra mais vinculado ao indivíduo e, portanto, não pode mais ser comunicado através da experiência.

O tema da experiência moderna em contraposição à experiência tradicional é retomado no artigo de 1936, *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*.³² Baseado nas obras do autor russo, na qual ele identifica um tipo de narrativa em declínio, – o contador de histórias –, Benjamin constata que a arte de narrar encontra-se em vias de desaparecimento, pois o homem moderno traz como características o embaraço de contar histórias e o desprezo pelo aconselhamento, entendido como a possibilidade de dar continuidade a uma narrativa.

³² - O texto lido por mim que serviu de base para os estudos encontra-se no livro Benjamin, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. A leitura de mais textos para uma melhor compreensão do conceito de experiência me apontou para a mudança de título desse ensaio, em edições mais recentes da obra de Walter Benjamin. O título do texto passou a ser “Contador de histórias”

Essas características do homem moderno, “negativas”, corroboram com as concepções de homem totalmente centrado, unificado, dotado de razão, cujo centro seria um núcleo interior que emerge com o nascimento e se desenvolve ao longo da vida. (HALL, 2015, p. 10)

Mas, dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Não se propõe, no entanto, apenas, a lamentar o declínio da narrativa tradicional, mas buscar outros caminhos para a experiência moderna. Contudo, ao fazê-lo, traz novamente em seu argumento características do narrador tradicional, aquele que é capaz de transmitir experiência. O contador de histórias ou o narrador é um amálgama de duas famílias de narradores: o narrador sedentário e o narrador estrangeiro, camponês e marinheiro comerciante, respectivamente, que são representantes arcaicos (medievais) dos narradores. O primeiro, fixado a um lugar, é um conhecedor das tradições, enquanto o segundo traz de lugares longínquos histórias muito diferentes. O ponto comum entre ambos é a capacidade de transmitir experiências, na medida em que o narrador insere em sua história conhecimentos que podem ser úteis aos ouvintes, no futuro, constituindo um dos seus principais atributos. E, ainda que a matéria-prima da narrativa esteja na estrutura cultural, na tradição, a narrativa, na sua organização, depende exclusivamente do narrador.

Além disso, ao comunicar sua narrativa oralmente, o narrador traz para si a performance, o gesto, o seu corpo. Nesse sentido, vai ao encontro do ouvinte com todos seus meios expressivos e os organiza de forma bastante precisa a fim de transmitir a experiência. Esta, como matéria-prima do narrador, é relatada em um ambiente cultural comum a ele e ao ouvinte, ampliando-o, inclusive, ao longo de diferentes gerações. Esses relatos vão se atualizando na repetição das histórias, que deverão ser atualizadas para as futuras gerações.

Em contraposição à narrativa tradicional, Benjamin traz a narrativa moderna, que concebe como vivência, principalmente através de dois gêneros textuais; o romance e a informação jornalística. O romancista isola-se em sua escrita, ficando, então, impossibilitado de aconselhar o leitor, ao mesmo tempo que esse, em sua leitura, não busca algo útil para a sua vida, mas um sentido para ela. Ademais, a informação jornalística também traz as novas condições da experiência moderna, já que essa informação é uma notícia, na maioria das vezes, acompanhada de explicações, resultando, na compreensão de Walter Benjamin, em um

decréscimo da apreensão do acontecimento na memória do receptor, e, conseqüentemente, na impossibilidade de que o receptor se torne um narrador, um transmissor de experiência.

Além desses dois textos apresentados anteriormente, no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, escrito em 1939, o tema da experiência é retomado a partir da informação jornalística que traz como atributos a novidade, a concisão, a inteligibilidade e a falta de conexão entre uma notícia e outra. A informação também se exclui do âmbito da experiência, pois não se integra à tradição.

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. (BENJAMIN, 1989, p. 107)

O autor complementa a sua argumentação, afirmando que, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (idem).

A impossibilidade de transmitir um conhecimento que atravessa gerações é uma característica da experiência moderna, na qual a narração é fragmentada, contingente e limitada à existência de um homem, a uma vivência. É na direção dessa característica da experiência moderna que a análise de Benjamin foca a poesia lírica de Baudelaire, um poeta da modernidade, que escreve para o leitor moderno preocupado com as novidades diárias, com aquelas que lhe causam impacto. Segundo Benjamin, os leitores modernos, não se importam com uma cultura herdada. A leitura torna-se um “prazer dos sentidos” e deixa de ser a recepção de uma transmissão cultural. A poesia lírica de Baudelaire volta-se, na compreensão de Benjamin, para o vazio da vivência nas cidades, para a falta de conteúdo, o prazer dos sentidos, aos jogos de azar e as vidas ordinárias dos operários.

Na discussão sobre a experiência moderna, Benjamin traz ainda as contribuições de Freud sobre o consciente, para distingui-la da experiência tradicional. Nesta, a experiência é transmitida aos narradores por um processo inconsciente, cujo conhecimento só se explicita no momento da transmissão.

No jogo dinâmico entre vivência e experiência, quanto mais choque, mais consciente; quanto mais sucesso do consciente, mais vivência – e menos experiência. É desse modo que Benjamin esclarece a “atrofia da experiência”: através de uma sucessão cada vez maior de choques, a modernidade concede à experiência apenas uma modesta parte – se comparada ao que era antes –, legando à vivência a primazia da existência. Em razão dos choques proporcionados pela vida na cidade e de outras interferências no caráter da experiência, tais como o trabalho industrial, a modernidade é vista por Benjamin como uma época onde a “conscientização” é a sua maior marca (BENJAMIN, 1994, p. 110 *apud* LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 478)

O declínio da concepção de homem moderno promoveu o descentramento do sujeito cartesiano³³, a partir de meados do século XX, nas diferentes ciências sociais, o que nos possibilita fazer algumas aproximações entre a experiência tradicional de Benjamin e a identidade narrativa de Ricoeur.

Acredito que muitas argumentações de Benjamin sobre experiência tradicional, que se expressa através da narrativa oral, encontram pontos de convergência com a dimensão da história como gênero narrativo, proposto por Ricoeur e, desenvolvido por mim no primeiro capítulo. Os três movimentos da *mimeses* dialogam de perto com a dimensão da experiência tradicional.

Construindo a história como gênero narrativo, Ricoeur elabora a sua organização em três movimentos, que ele denomina *mimeses*: *mimeses* 1 (a pré-figuração); *mimeses* 2 (a configuração), *mimeses* 3 (a reconfiguração).

Início minha reflexão com a *mimesis* 2, que trata justamente da elaboração da narrativa, como trabalho específico do historiador. Essa narrativa é resultado de uma intriga elaborada pelo historiador, assim como a do narrador, que transmite uma experiência. O material a partir do qual o historiador elabora sua intriga, encontra-se na *mimesis* 1 - o passado vivido, de acordo com Ricoeur. Para Benjamin, o narrador constrói sua narrativa, inserido em seu patrimônio cultural, e a intriga elaborada pelo historiador, como a do narrador, deve ser realizada de modo que haja, nos dois casos, um espaço cultural comum, entre o historiador e o leitor (*mimesis*3), ou entre o narrador e o ouvinte, a fim de que este último compreenda a intriga, e que seja afetado por ela, de modo a poder interpretá-la e, posteriormente, agir. Da mesma forma, a transmissão da vivência entre o narrador e o ouvinte, para que ela se torne uma experiência, precisa da interpretação do ouvinte e sua conseqüente ação. Assim é que leitura feita pelo leitor atualiza a intriga, na medida em que é submetida a uma interpretação, também entendida como atualização, essa que vai perpassando as gerações, assim como a experiência tradicional, que traz a concepção de conselho como a possibilidade de dar continuidade à história. Relatos de experiência numa perspectiva (Auto)biográfica pressupõem também a elaboração de narrativas (histórias), nas quais organizamos os acontecimentos no tempo, criamos relações com eles e damos um significado, além de uma localização espacial, às situações vivenciadas. Assim, as vivências e as experiências de uma vida tomam forma num discurso narrativo. As vivências pessoais constituem uma das dimensões da experiência tradicional, pois ao serem narradas, o

³³ - Baseio-me aqui em Hall, 2015, p.23-28, que analisa as perspectivas de Marx, Freud, Lacan, Saussure e Foucault sobre a concepção de sujeito.

outro é afetado por elas, que deixam de ser apenas vivências. É necessária a presença do ouvinte, que interpretará essas vivências e, conseqüentemente, partirá para a ação.

Nessa *linguagem da narração* e segundo essa *lógica narrativa* se constroem – *se escrevem* – todos os espaços biográficos da experiência humana: na linguagem e na lógica da narrativa, lembramos de nossa vida passada, antecipamos a hora e o porvir, nos projetamos no futuro; na linguagem e na lógica da narrativa, “vivemos” as aventuras mais raras e singulares e os fatos mais cotidianos e rotineiros. Não paramos de nos *biografar*, isto é, de inserir nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de configuração narrativa. (MOMBERGER, 2011, 341 – Grifos da autora)

Mais adiante, a autora afirma:

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (MOMBERGER, 2011, 342)

Entendo que numa Abordagem Biográfica, cujo centro são as ações dos indivíduos, o conceito de experiência é o que nos traz lentes teóricas potentes para a análise. Desse modo, experiência não se resume a percepções, como nos coloca a ciência moderna, numa lógica que separa o sujeito do conhecimento e a realidade, mas na produção dos sentidos que as vivências vão afetando os indivíduos.

Gostaria, agora, de articular o conceito de “espaço de experiência” de Koselleck (2014), com o conceito de experiência tradicional. Ao iniciar a discussão sobre o espaço de experiência, o autor traz para o diálogo um artigo de Grimm³⁴, no qual ele associa a experiência ao conhecimento, à pesquisa. Assim, o espaço de experiência como o passado que interfere no presente não se reduz a sensações, aos sentidos, mas a conhecimentos elaborados por homens de outras épocas, que chegam a nós, em termos históricos, pela narrativa elaborada por historiadores, nos dias de hoje. Acredito que as categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” dialogam com a dimensão do tempo presente, que se traduz pela articulação do não contemporâneo com o contemporâneo, um passado que ainda se faz presente. Esse “espaço de experiência” não se reduz a uma vida; envolve diferentes gerações, e, mesmo que seja pensado e concebido como uma singularidade, se insere numa perspectiva de repetição que permite a identificação como pertencimento histórico e social. Nessa dimensão, a memória se torna fundamental; não apenas uma memória individual, mas também uma memória coletiva, experiências que são acessíveis pela narrativa.

No entanto, esse presente não se refere apenas ao espaço de experiência que envolve uma vida, mas, igualmente, gerações anteriores; refere-se também a um horizonte de

³⁴ Jacob Grimm. Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, foram acadêmicos, que nasceram no Condado de Hesse-Darmstadt, atual Alemanha. Os dois destacaram-se no registro de várias fábulas infantis. Os irmãos nasceram no fim do século XVIII e morreram no século XIX

expectativas que não se resumem a uma história de vida, mas englobam também as gerações futuras.

À guisa de uma conclusão provisória, a perspectiva de uma abordagem biográfica como aporte teórico nos permite retomar alguns aspectos da experiência como conhecimento a ser transmitido aos outros – uma sabedoria –, que não ficam restritos ao indivíduo, a uma vivência, predominante na perspectiva da experiência moderna. Na dimensão da experiência tradicional ocorre a relação entre narrador e ouvinte, que acontece num tempo síncrono, em um ambiente cultural comum. Essa relação é, hoje, ressignificada como perspectiva dialógica da linguagem, na qual o “eu” conta sempre com a presença do “outro”, como alteridade, configurando-se em outra forma daquilo que Benjamim compreende como “aconselhamento”, na experiência tradicional, ou seja, a possibilidade de continuar a história, transformando-a em experiência, pois essa presença implica a escuta, e, conseqüentemente, a tessitura de ambiente cultural comum. Essa ressignificação se completa quando entendemos que somos constituídos pela linguagem.

Pensar então a experiência como conhecimento, eixo em torno do qual se movimenta a Abordagem Biográfica, só faz sentido se o sujeito for pensado como incompleto, que precisa dos outros para se constituir, evidenciando a narrativa como a dimensão central do agir humano. Assim, a narrativa se apresenta como reflexão sobre os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, organizando suas memórias, como também justificam suas ações e, também, porque silenciam outras memórias, ações e experiências. Portanto, a narrativa deixa de ser apenas um relato de acontecimentos.

Antes, porém, de articular os conceitos teóricos com a trajetória do professor que eu me propus a investigar, farei um breve levantamento das pesquisas sobre professores.

2.1 – PESQUISAS SOBRE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Na área da Educação, Nóvoa (2007) identifica três fases de pesquisa sobre o professor como objeto de investigação acadêmica:

Uma “certa” literatura científica refere três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula com base no paradigma processo-produto.” (p.15)

No mesmo texto, o autor apresenta também três fases com base numa ordenação cronológica, propostas por Ball e Goodson, 1989; Woods, 1991 (*apud* NÓVOA, 2007). A partir da década de 1960, pesquisas foram marcadas pelos:

anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados” parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (p.15)

A respeito dessa última fase é preciso acrescentar o movimento mundial de reformas educativas que, aos poucos, vão culpando os professores pelo fracasso escolar, o que demanda reformas educacionais e principalmente, reformas que cuidem da formação dos professores, já que o discurso que se tornou hegemônico, trata os professores como sendo, sempre, muito malformados.

Em contraposição a essas correntes hegemônicas nas pesquisas educacionais sobre os docentes, alguns pesquisadores destacam que professores são “sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2014), possuindo, organizando, articulando diversos saberes – os saberes docentes –, que são plurais, presentes em sua vida profissional, com os quais estabelece diferentes relações. São eles: os saberes oriundos da formação profissional (ciências da educação), os saberes disciplinares (formação universitária), os saberes curriculares e os saberes da experiência. Apenas estes últimos são produzidos pelos professores, enquanto os outros três são saberes cuja produção ocorre em outras instâncias. Assim, os saberes da experiência são identificados como específicos dos professores,

baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p. 39)
grifo do autor

Como Tardif parte da premissa de que a docência é uma profissão, quando ele discute a formação inicial do professor, no âmbito universitário, traz a dimensão da prática, ou saberes práticos. Na sua compreensão, a prática adquire uma realidade própria, independente dos constructos teóricos e dos procedimentos elaborados pelos tecnólogos da educação. Ainda segundo o autor,

lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e transmissão desses saberes. (TARDIF, 2014, p.288)

Essa visão, de acordo com o autor, rompe uma visão tradicional que separa o mundo da pesquisa, o mundo do trabalho e o mundo da comunicação e traz uma outra dimensão epistemológica: a prática profissional é o lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. (idem, p 287-288)

Epistemologicamente, as pesquisas hegemônicas, enquadram-se numa perspectiva racionalista, na qual prevalece é a dimensão técnica da ação pedagógica. Entretanto, para além de qualquer perspectiva racionalista, o professor sempre construiu e constrói uma maneira própria de ser professor.

Diante dessa perspectiva, Nóvoa (2007) indaga sobre o papel do professor nesse processo pedagógico. Investe numa outra postura investigativa, na qual o professor assume centralidade no mesmo, indicando que o “professor é uma pessoa, e parte da pessoa é professor”. (p. 15), não mais entendido como objeto de estudo, mas como sujeito da investigação. E esse olhar sobre o professor impõe novas lentes teóricas de pesquisa sobre as ações pedagógicas.

Na década de 1980, pesquisadores educacionais internacionais passaram a trabalhar “sobre” os professores, com outras lentes teóricas, como Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie Christine Josso (linha francófona) e também o próprio Nóvoa. (linha lusófona). A principal vertente de pesquisa nessa nova perspectiva teórica encontra-se no campo da formação de professores. Uma expressiva bibliografia vai se formando, a partir de então. Citamos aqui o livro *O método (auto) biográfico e a Formação*, de Antônio Nóvoa e Mathias Finger, em 1988, e *Vidas de professores*, em 1992, dos mesmos autores.

Uma primeira questão emerge a partir dos próprios títulos dos livros publicados; enquanto o primeiro trabalha com o método (auto)biográfico, o segundo trata de vidas de professores. A própria denominação dessa vertente teórica não encontra ainda um consenso, uma vez que alguns falam em método biográfico, enquanto outros, em método (Auto)biográfico, ou ainda em vidas ou histórias de vida. Segundo Passegi y Souza (2016), a referência ao biográfico (escrita de vida) é mais sugestiva da ação do sujeito, mas Pineau, prefere o termo histórias de vida, para evitar o peso etimológico de grafia (escrita) e também o peso do auto (eu) criando espaço para pensar o *bios* (vida) como dimensão estruturante do sujeito. No mundo lusófono, firmou-se o termo (auto) biográfico, com o prefixo entre parêntesis. As autoras levantam como hipótese a presença do auto entre parêntesis como forma de chamar atenção para a dimensão subjetiva do método em Educação e a função formativa do discurso autobiográfico. (PASSEGI y SOUZA, 2016, p.15)

Esses trabalhos cresceram de tal modo que se criou um movimento (Auto)biográfico que se ancora nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), de periodicidade bienal. Além dos congressos, que se iniciaram em 2004, foi criada a Associação BIOgraph, que procura mobilizar interações nacionais e internacionais nessa perspectiva teórica. Em 2016, foi lançado o primeiro número da *RBPAB*, periódico científico especializado

na área de conhecimento com fontes (Auto)biográficas, para difusão das atividades e contatos dos pesquisadores com a Associação. (PAGESSI Y SOUZA, 2016, p.23)

No Brasil as pesquisas tiveram início no Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (Gedomge), criado em 1994 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob a coordenação da professora Dra. Belmira Oliveira Bueno, tributário desse movimento internacional que se desenvolveu na Europa e no Canadá. Nesse grupo de pesquisadores, o investimento maior deu-se em torno da pesquisa-formação, que, na compreensão de Pagessi y Souza (2016, p. 15) teve pouca repercussão no Brasil.

Partindo dos vários trabalhos apresentados em congressos desde 2004, Souza e Monteiro (2016) (*apud* PAGESSI Y SOUZA, 2016 p.19) procuraram sistematizá-los em seis diferentes eixos temáticos, que serão descritos, em seguida, de forma resumida. O primeiro eixo inclui trabalhos que tratam das dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (Auto)biográfica; buscam explorar os referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos da abordagem (auto)biográfica como método de investigação científica. O segundo eixo abrange espaços formativos, memórias e narrativas, com ênfase nas discussões sobre memória e história da profissão docente, sistematizando aspectos sobre a constituição do *ethos* profissional, trajetórias de formação em espaços educativos formais e não formais. Essas pesquisas investigam narrativas autobiográficas como dispositivo de pesquisa-formação. O eixo de número três integra temáticas da infância, narrativas e diálogos intergeracionais, uma tendência que vem crescendo. O quarto eixo, denominado (Auto)biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes, enfatiza as (auto) biografias e escritas da história, na interface entre egohistória e egodocumentos. Os autores dessa linha temática buscam também teorizar a respeito de fronteiras e aproximações entre história, literatura, artes com destaque para o ato de biografar. O quinto eixo envolve escrita de si, resistência e empoderamento. Esses estudos se ancoram “na escrita como poder de ordenar o mundo, mediante a atribuição de sentidos e significados a práticas de autonomização e autorização pelos próprios sujeitos quando narram e socializam suas histórias”. (p. 20) O último eixo envolve histórias de vida, gênero e diversidades. Acredito que o próprio título indica as questões abordadas nesse eixo.

O esforço em sistematizar os trabalhos (Auto) biográficos em eixos temáticos não implica em entendê-los como propostas diferentes e estanques. Há sempre interseções entre os diferentes eixos temáticos, como por exemplo, diálogos intergeracionais, memórias e, principalmente, as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas das pesquisas.

O movimento (Auto)biográfico apoia-se em alguns pressupostos comuns, entre eles o entendimento da narrativa autobiográfica como um fenômeno antropológico, cuja interrogação

maior consiste em pensar como nos tornamos quem somos; o segundo pressuposto entende que o (auto)biográfico constitui-se em fonte e método qualitativo, que indaga sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas, mas para perceber como os indivíduos as significam. Assim, o uso dessas narrativas (Auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação coloca o sujeito como pessoa interessada no conhecimento do que ele mesmo produz. O último pressuposto é a diversidade discursiva das escritas de vida.

Colocar o professor como centro das preocupações pedagógicas e entendê-lo como sujeito do conhecimento provocou um deslocamento do paradigma racionalista nas pesquisas em educação, cujos padrões de análise focalizavam normas e leis gerais do comportamento humano. O acesso ao professor se dá principalmente através da narrativa de suas experiências, que se mostra potente como valor heurístico na abordagem (Auto) biográfica. Os objetivos do conhecimento num paradigma biográfico não são a descoberta de verdades objetivas, trabalhadas a partir de pressupostos de hipóteses e verificação, mas a construção de um conhecimento pautado na interpretação das ações humanas, portanto, muito mais complexo, pois seus instrumentos heurísticos são sempre subjetivos, interpretativos e qualitativos.

Na abordagem (Auto)biográfica, a narrativa deixa de ser apenas um relato daquilo que aconteceu, não só como reflexão sobre os sentidos que os sujeitos ou comunidades dão às suas experiências, organizando suas memórias, mas também como justificativa para suas ações e como meio de silenciar outras ações. Com isso, as narrativas podem oferecer padrões de interpretação. Podemos aqui articular essa reflexão com as proposições de Mombberger que delimita a Pesquisa Biográfica como um campo de estudo diverso da sociologia e da antropologia, cujos objetos de estudo são também as relações entre indivíduo e sociedade. O conceito de “narrativas de si” torna-se central no campo da Pesquisa Biográfica, em função dos processos de biografização, que constituem um processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra, ou seja, que se estabelece sempre numa relação espaço/tempo, visto que “biografar-se é tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo” (PAGESSI y SOUZA, 2016, p. 10). Portanto, não é uma atitude esporádica, mas uma dimensão constitutiva dos processos de individuação e socialização em contexto sócio-histórico. No tempo, suas experiências vão produzindo, em si mesmo e no espaço social, um indivíduo singular.

Diante dessa complexidade, situa-se a ousadia, segundo as autoras no parágrafo anterior, de tomar o autobiográfico como objeto de estudo. Por essa razão, essa ousadia se sustenta em apostas de diferentes ordens. O termo, dizem as autoras, sinaliza o engajamento, o desafio dessa aventura (Auto)biográfica no mundo científico e faz também uma aposta de caráter

epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial oposta a uma visão elitista do conhecimento, que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum”, que sofre pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta pós-disciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram, como sugere Ferrarotti (2013), sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter-, ou pluri-, ou multi- ou transdisciplinar. (PAGESSI y SOUZA, 2016, p. 10).

Mais recentemente, Gabriel e Mendes (2019) vêm trabalhando no campo do currículo, entendido como “espaço biográfico” as potencialidades dos estudos narrativos (Auto)biográficos para a compreensão dos processos de subjetivação em contextos de formação, numa perspectiva pós-fundacional³⁵. Interessa mais de perto às autoras a análise na interface sujeito/agência, a partir das contribuições das discussões teórico-metodológicas da Pesquisa (Auto)biográfica. A categoria sujeito sofre deslocamentos conceituais no que se refere aos discursos homogeneizados, aparecendo associada a ideias de emancipação, resistência e subversão. Nessa concepção, nos tornamos sujeitos em meio a narrativas. Não há um sujeito a priori, mas narrativas que constituem nossas histórias e que nos tornam sujeitos. Trabalhar com o par sujeito/agência coloca como indispensável os significados possíveis do termo experiência, que

carrega o potencial de exercer uma função discursiva articuladora entre o individual e o social, ao evocar simultaneamente a singularidade de uma trajetória e dar um sentido comum às práticas coletivas sejam estas familiares, profissionais, culturais, outras experiência associativas ou comunitárias, a despeito das diferentes formas que cada indivíduo possa com elas interagir. (GABRIEL e MENDES, 2019, p. 720 -721).

O significante experiência na Pesquisa Biográfica possibilita operar com a ideia de sujeitos que apresentam capacidade de responder, produzir demandas de diferentes tipos e articular-se a outras, de modo a possibilitar o deslocamento de sentidos cristalizados de sujeito político. Esses deslocamentos promovem também mudança de significados em relação ao termo agência. Ao invés de se enquadrar no binômio resistência e sujeição, ela pode ser entendida como a “capacidade de ação criada e propiciada por relações concretas de

³⁵ A perspectiva teórica pós-fundacional realiza uma crítica radical às noções que em ciências sociais são entendidas como origem ou fundamento último do conhecimento, mas reconhece a necessidade de construção de fundamentos contingentes e provisórios, como também o lugar político instituinte da linguagem na produção da ordem social como do conhecimento sobre a mesma, sempre “em meio a processos de significação em permanente disputa” (GABRIEL; MENDES, 2019, p. 716)

subordinação historicamente configuradas” (MAHMOOD, 2006, *apud* GABRIEL e MENDES, 2019, p. 723)

No campo da pesquisa educacional a Abordagem (Auto)biográfica ancorou-se na formação profissional de professores, como forma de se contrapor a uma formação pautada numa lógica aplicacionista, hegemônica, na educação. Envolve o próprio formando como pessoa interessada no conhecimento que produz, constituindo assim uma singularidade, inserida em condições sócio-históricas existentes. Reforço aqui que a narrativa deixou de ser apenas um relato de acontecimentos, e passa a ser compreendida como a forma de os sujeitos organizarem suas experiências, suas memórias, como também justificarem suas ações e silenciarem outras. E na perspectiva pós-fundacional, como vamos nos constituindo sujeitos em meio a narrativas.

No entanto, a questão da minha proposta de pesquisa permanece em aberto. As pesquisas tratam, na Abordagem (Auto) biográfica, da formação inicial do professor, que se envolve com a produção do seu próprio conhecimento, através das “narrativas de si”. Mas qual o papel dos professores formadores? Quem são os professores formadores?

Nas pesquisas educacionais, a disciplina Didática constitui-se no domínio do “conhecimento voltado para o ensino” (CRUZ e ANDRÉ, 2012, p.84), o processo de ensinar e o processo de aprender, portanto, central na formação de professores, ainda que as ações de ensinar e de aprender sejam sempre uma construção histórica e social, e, conseqüentemente, variável. Os professores formadores são, então, aqueles voltados para o ensino, aqueles ligados à Didática, na formação do professor; aqueles que procuram responder a: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? É um domínio de conhecimento voltado para a prática. Nesse sentido, as concepções de Cochran-Smith e Lytle (1999) (*apud* CRUZ e ANDRÉ, 2012), sobre o aprendizado dos professores nos ajudam a pensar a sua formação: o conhecimento *para* a prática, o conhecimento *na* prática e o conhecimento *da* prática.

Cochran-Smith e Lytle entendem que o conhecimento *para* a prática é o dominante na formação de professores, que se sustenta na premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mas estratégias de ensino garantem uma prática bem-sucedida. É necessário portanto, um conhecimento profundo das disciplinas e estratégias de ensino para criar oportunidades de aprendizagem para o aluno. É uma perspectiva aplicacionista da prática, na qual os demais saberes são produzidos em outras instâncias e que o professor aprende e depois os aplica. O conhecimento *na* prática relaciona-se ao conhecimento em ação, e

os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. Para as autoras, ação e reflexão estão intimamente articuladas e a fronteira entre a produção de conhecimento e utilização do conhecimento é bastante difusa. O como ensinar é marcado por reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação do conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem, (CRUZ e ANDRÉ, 2012, p.85)

Essa dimensão caracterizaria os saberes da experiência ou da prática, que no entendimento de Tardif, são aqueles produzidos pelos professores.

Por fim, as autoras caracterizam o conhecimento *da* prática. Esse

parte do pressuposto de que o conhecimento que professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, assim como do conteúdo, do currículo, da escola. A formação de professores envolve o estudo da prática por meio da investigação oral, baseando-se em conversas profundas a respeito: do trabalho de ensinar e aprender; observações e reflexões, feitas por professores, em sala de aula; material e práticas curriculares; documentação e artefatos relacionados à vida escolar. (CRUZ e ANDRÉ, 2012, p.85)

Nesse sentido, a “prática” assume um significado diferente na medida em que os professores são copartícipes da construção do conhecimento do conteúdo, da elaboração dos currículos, dos conhecimentos pedagógicos. Estão postas aí a necessidade de conhecimento como também as ações humanas como construtoras de conhecimento por parte do professor. Um conhecimento que as autoras entendem como colaborativo (o “si” e o “outro”) e elaborado na oralidade. Colocam os professores como produtores dos conhecimentos necessários ao trabalho escolar, ou seja, os diferentes saberes docentes. E esses saberes são compartilhados oralmente. As autoras propõem, para isso, a criação de comunidades de aprendizagem, que fazem estudos constantes sobre o ensinar e o aprender. Nessas dimensões, o papel do professor formador, na formação inicial e também na formação continuada, situa-se justamente, na problematização do ensino, aquele que reúne os conhecimentos sobre o ensinar.

2.2 – A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse item não pretendo realizar uma história da formação de professores, mas destacar alguns momentos expressivos para pensar a figura do professor formador.

As primeiras iniciativas sobre formação de professores, no Brasil, datam do fim do século XIX, com a criação de Escolas Normais, destinadas aos que ensinavam as “primeiras letras”; eram cursos de formação que correspondiam ao nível secundário de então. Entendiam que o preparo desses professores deveria englobar conteúdos científicos como também didáticos-pedagógicos. Quem preparava esses professores?

Ainda que as discussões sobre a formação de professores para as primeiras letras tenham começado no início do Império, suas primeiras concretizações ocorreram no fim do século, já no período do Segundo Reinado. Outrossim, como parte do projeto de afirmação do Estado Nacional, foi fundado, em 1837, o Imperial Colégio Pedro II, curso secundário, regular, que, no entanto, não era obrigatório, para preparar os alunos para o ingresso no Curso Superior, cujo objetivo era formar as elites brasileiras.

O provimento dos cargos de catedráticos do Colégio Pedro II, ao longo do século XIX, ocorreu sempre por indicação do ministro do Império e/ou do Imperador. Os primeiros concursos ocorreram apenas, no fim do século acima citado.

Para pensar o momento Imperial e também o da Primeira República, quanto à formação de professores, Gasparello (2013) nos auxilia com o conceito de intelectuais, entendidos como bacharéis, com formação em direito, medicina e outros, que debatendo as obras externas, traduzindo autores estrangeiros, escrevendo livros didáticos, preocupados com os métodos pedagógicos foram, aos poucos, compondo o corpo docente para o Ensino Secundário e nesse processo, foram construindo o código da disciplina escolar História, de acordo com a concepção de Cuesta Fernandez (1997). No que diz respeito ao corpo docente do Colégio Pedro II em relação à História, a maioria era formada por intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição de pesquisa àquela.

O segundo momento significativo para construir um panorama do ensino de História está relacionado à crise da República Oligárquica e o estabelecimento do Governo Vargas. Nesse período, as análises se tornam mais complexas, pois trata de toda a estruturação do sistema de ensino no Brasil, começando com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, primeiro a cargo de Francisco Campos (1930-1932) e, em seguida, a cargo de Gustavo Capanema (1934-1945). Da mesma forma que no primeiro momento, serão destacados alguns aspectos que nos interessam mais de perto, sublinhando formação de professores e, em particular, o professor da disciplina escolar história.

A partir da década de 1920, havia uma proposta de reconstituir a sociedade, e para isso, ocupava o lugar central das discussões o cuidado com as futuras gerações, a formação os futuros dirigentes do país, no processo de regenerar da Nação. O Ensino Secundário assume o *locus* privilegiado dessa discussão, sendo motivo de inúmeras disputas entre os intelectuais. Em 1924 foi criada a ABE, Associação Brasileira de Educação, que integrava intelectuais de diferentes ocupações – médicos, engenheiros, educadores, de forma a formular projetos para a Nação brasileira. A Associação, além de apresentar uma composição de seus membros com diferentes ocupações, não se constituía num grupo homogêneo. De acordo com Reznik (1992) era possível

identificar ao menos três grupos distintos em seu interior: o grupo ligado ao partido democrático do DF, cujo objetivo era acessar a máquina governamental para a implementação de uma política educacional, o grupo católico e um terceiro grupo identificado como laicista, contrários à centralização do ensino e à interferência do Estado na educação. No fim da década de 1920, a ABE passou a realizar as Conferências Nacionais de Educação (CNE), quando foram debatidas não só diversas temáticas educacionais como também houve numerosos diagnósticos sobre a educação brasileira. (REZNIK, 1992. p.16). Na conferência de 1932, instalou-se a polêmica entre o ensino laico e o ensino religioso. Em função disso, um grupo de intelectuais redigiu o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), esboço de uma política pública para a educação no Brasil. Reznik (1992) entende a atuação da ABE como o espaço onde foi se constituindo o próprio campo educacional no Brasil.

A discussão entre o ensino laico e o ensino religioso teve seus desdobramentos na organização da disciplina História, no curso secundário, que foi objeto de maiores atenções naquela ocasião e também de intensas disputas. Ao longo do governo Vargas, duas reformas trataram do Ensino Secundário e o ponto comum de ambas era a crença de que o ensino de História era fundamental para a formação do cidadão. A Reforma de 1931, com Francisco Campos,³⁶ estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio para o acesso ao curso superior, bem como tornou a frequência escolar obrigatória. No que diz respeito à História, ficou estabelecido que na grade curricular seria oferecida a disciplina História da Civilização. Delgado de Carvalho,³⁷ defensor dessa concepção de História, a entendia como uma disciplina única, que incluía conteúdos de História Geral, História da América e História do Brasil, e seriam ministrados simultaneamente. O ensino da História para esse professor deve demonstrar o progresso da humanidade, tanto em termos materiais, como espirituais, e, portanto, o processo civilizatório da humanidade. Acompanhando a análise de Reznik (1998) o objetivo da história da civilização desdobrava-se num método: a informação deveria ser recebida como vivência e não como pregação, pois

Numa sociedade em constante transformação deve-se educar para um 'ajustamento dinâmico' dos indivíduos. O conhecimento de História permitiria aos educandos a experimentação da situação passada – revivê-la e conectá-la com o presente – de maneira a construir um olhar otimista sobre o seu mundo e o futuro da humanidade (p71)

³⁶ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1964) foi um advogado, professor, jurista, político brasileiro, primeiro-ministro da educação do Governo Vargas (1930-1932), responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964.

³⁷ Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), geógrafo, professor, professor do Colégio Pedro II, de Escola Normal, membro do IHGB.

Essa concepção buscava se afastar de uma história política, factual, crivada de nomes e datas a que só se tinha acesso mediante a memorização. Os objetivos da História da Civilização eram consoantes com os movimentos internacionais de cunho pacifista em reação à corrida armamentista, à guerra e ao nacionalismo agressivo. O ensino de História é considerado, portanto, como elemento chave para as propostas de pacificação, embora essa concepção não fosse unânime entre os intelectuais que se propunham a reordenar a sociedade brasileira. Numa outra direção, podemos seguir Jônathas Serrano³⁸, identificado com os métodos ativos propostos pelo Manifesto dos Pioneiros, mas crítico em relação à história da civilização que não apresentava uma disciplina autônoma de História do Brasil. Jônathas Serrano e outros intelectuais apresentavam como argumento central as especificidades da história nacional, entre elas o catolicismo. Era uma perspectiva centrada no passado, na tradição, cujo *locus* agregador era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A singularidade da Nação brasileira estava associada à índole pacífica do povo, ao anseio pela unidade nacional e à coragem e à combatividade do povo. Eram perceptíveis duas posturas em relação ao papel da História do Brasil no currículo do curso secundário; essa discussão encontrava-se entrelaçada a uma outra, na definição do curso secundário. Um curso, um currículo organizado sem um caráter utilitário, um curso de uma cultura geral ou uma ‘cultura desinteressada’. (REZNIK, 1998, p. 81)

Essa disputa se estende até a segunda reforma do Ensino Secundário, já no período do Estado Novo sob gestão de Gustavo Capanema, em 1942. Nesse momento, a disciplina História do Brasil torna-se uma disciplina autônoma, numa perspectiva das humanidades clássicas e não de um enciclopedismo cientificista. O discurso do Estado Novo apresenta como categoria central a Pátria, que remete à unidade e à harmonia, e indissolivelmente ligada à tradição e à comunidade. O Estado torna-se a encarnação da Pátria. Foram inúmeras as ações do Estado no sentido de regular a vida social e de nacionalizar a cultura. A principal estratégia para a realização desse projeto estaria a cargo do Ministério da Educação.

A constituição da nacionalidade deveria ser a culminação do esforço integrado de várias dessas agências, particularmente do Ministério da Educação. Esse esforço se expressou quer pela erradicação das minorias étnicas e culturais, quer pela nacionalização da escola, através da padronização da escola, através da padronização das normas e da implementação de um ‘conteúdo nacional’. O clima beligerante europeu nos fins da década de 30, por sua vez, realçou o sentimento patriótico nacionalista, e as ações em torno da afirmação da nossa brasilidade. (REZNIK, 1998, p. 85)

³⁸ Jônathas Arcanjo da Silveira Serrano (1885-1944) Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, principalmente no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal.

O projeto de direção e ordenação da sociedade brasileira gestado por intelectuais a partir da década de 1920 teve como foco principal a organização do Ensino Secundário do país destinado a formar as futuras elites dirigentes. Mas para a consecução desse objetivo os intelectuais não descuraram de uma outra perna do sistema de ensino, qual seja, a formação de professores. Entendiam que não era possível colocar nas mãos dos professores primários essa tarefa, que eram os responsáveis pela educação das massas, como também permanecer contando com autodidatas para o exercício dessa tarefa, como havia sido até então. Assim, o Ministério de Educação na condição de direção desse movimento, realizou uma reforma sobre o Ensino Secundário e cuidou de criar a Faculdade de Ciências e Letras com o objetivo de formar professores para o magistério do secundário, ou seja, formar os futuros condutores da nação. Também esse projeto se desenvolveu em torno de muitos embates.

No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Anísio Teixeira³⁹, criou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Mendonça (1997) contrapõe esse projeto ao da criação da Universidade do Brasil (UB), por Gustavo Capanema, em 1937. A autora assinala que, conforme registrado em documentos oficiais, ocorreu a incorporação da primeira pela segunda, mas de acordo com sua análise, eram projetos distintos, entendidos a partir dos conceitos de intelectual como dirigente e de intelectual burocrático.

A concepção política de Anísio Teixeira indicava a necessidade de um novo tipo de intelectual, diverso dos intelectuais das oligarquias dominantes. Entendia que o novo intelectual deveria ser capaz de construir uma mentalidade moderna, uma mentalidade científica, com uma direção de caráter essencialmente educativo. Para Teixeira,

a função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva(...) Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1935, p 183, *apud* MENDONÇA, 1997, p 161 - 162)

A Universidade, no entendimento de Teixeira, seria o *locus* privilegiado de formação de uma nova cultura, pautada na investigação e na pesquisa científica, mas que não deveria ser constituída em torno de uma unidade institucional, mas na existência de uma mentalidade comum, um “espírito comum” desenvolvido entre os seus integrantes (professores e alunos), na tarefa de construir, de “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada”

³⁹ Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) foi jurista, intelectual, educador e escritor. Difundiu os pressupostos da Escola Nova, que tinha como ênfase o desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento dos alunos, em lugar de uma memorização. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, (1932) que defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Foi. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois incorporada como Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

(TEIXEIRA, 1962 *apud* MEDONÇA, 1997, p.163). E acrescentava que a educação só podia ser pensada com a filosofia, considerada por ele a teoria Geral da Educação, entendida como “tentativa de compreender os aspectos da vida e do mundo em um todo único, para dar sobre a experiência humana, em sua totalidade, uma visão tão completa e coerente quanto possível” (TEIXEIRA, 1975 *apud* MENDONÇA, 2002, p. 103), que, no seu entendimento, não permitiria identificar o professor a um técnico.

Mendonça (1997), assim, conclui sua análise sobre as propostas de Teixeira para a formação de professores:

É, por isso que, para Anísio, que defendia enfaticamente dar ao professor, no seu processo de formação profissional, uma sólida ‘base científica’, esta não se restringia, de forma alguma, à sua preparação didático-metodológica. Para o educador, as ‘bases científicas’ do trabalho docente compreendiam as ciências humanas e sociais aplicadas à educação – a biologia, a psicologia, a sociologia, a história, a estatística, a administração – e a *filosofia*, que teria um papel absolutamente central, porque integrador, na prática do professor e, conseqüentemente, uma posição privilegiada no seu processo de formação. (p. 164-165) (grifo meu)

E é exatamente nesse o ponto que, para a autora, é possível pensar em dois projetos desenvolvidos naquele momento para as universidades: a UDF, pensada por Anísio Teixeira, e a UB, resultante do projeto de Capanema, e não apenas a incorporação da primeira pela segunda, como tratam os documentos oficiais. A proposta de Capanema trazia uma concepção organicista de sistema de ensino, que expressava uma proposta de formação de elites em que se contrapunha a cultura humanística à ciência e à técnica. Por isso, reduziram o pedagógico à dimensão técnico-metodológica. O intelectual dirigente dava espaço para o intelectual burocrata. Em torno dessa dimensão se estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia, reduzindo o pedagógico aos seus aspectos técnicos; essa proposta indicava a possibilidade de controle dos debates no campo da educação. As licenciaturas passaram então a se desenvolver em torno do modelo que ficou conhecido como 3 + 1. Seriam três anos de formação de conteúdo e mais um ano de complementação pedagógica, centrado na Didática. Em 1946, o decreto nº 9053, estabeleceu a obrigatoriedade de ginásio de aplicação à prática docente dos alunos do curso de Didática. Os ginásios, além, de campo de estágio seriam também espaços de experimentação de novas práticas pedagógicas. No início dos anos 1960 a parte de complementação pedagógica da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) era composta pelas seguintes disciplinas: psicologia da educação (adolescência e aprendizagem), elementos da administração escolar, Didática e Prática de Ensino, todas realizadas no Colégio de Aplicação. (NASCIMENTO, 2013, p .280).

Na Faculdade Nacional de Filosofia os cursos de História e de Geografia constituíam um curso único, da Seção de Ciências, ambos com a proposta de formar professores para o Ensino Secundário. O curso de História só se desligou do de Geografia em 1955 (Lei nº 2594

de 8 de setembro de 1955). Na proposta universitária de Gustavo Capanema não foi contemplada a formação de professores primários, ao contrário da proposta anterior de Anísio Teixeira, que manteve com a formação dada pela Escola Normal. Ressaltamos que nesse período o Ensino Secundário não era parte constitutiva da Educação Básica, denominação atual, ou educação comum, a existente, à época. A educação comum era o curso primário, sendo o Ensino Secundário destinado às elites.

A Faculdade Nacional de Filosofia expressava a modernidade de então, com a proposta de formação de licenciados – licença concedida pelo Estado – para o exercício do magistério, como contraposição ao ensino livresco, com a formação de bacharéis. Entretanto, podemos afirmar que os primeiros professores da Faculdade Nacional de Filosofia eram intelectuais leigos, que ministravam as disciplinas através de suas cátedras. Se, ao longo da sua existência, professores foram entrando na Universidade através de concursos e com formação específica em seus cursos, como as cátedras eram vitalícias, até a década de 1960 vários professores ainda eram leigos. Nas décadas de 1950/60 a crise do Ensino Secundário tornava-se evidente na sociedade, com muitas críticas feitas, inclusive à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (UB) e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), pelos próprios professores universitários. A professora Amélia Domingues Castro, assistente da cadeira de Didática Geral da FFCL/USP afirma em artigo escrito para a *Revista de História*, em 1955, “todos nós, creio eu, já discutimos a respeito da “crise” do Ensino Secundário, que convém acrescentar, parece-nos não ser exclusivamente um problema brasileiro” (NICODEMO et al, 2018, p. 118). O autor complementa o texto da professora indicando a inadequação do curso às necessidades da vida moderna, ressaltando as discrepâncias entre as propostas e os resultados dos cursos, com baixíssimo nível de instrução. (p. 118)

As críticas ao ensino universitário acompanharam as desaprovações ao Ensino Secundário, evidenciando uma crise geral do sistema de ensino, como por exemplo, parte do relatório escrito pela profa. Dra. Maria Yeda Leite Linhares, no 1º Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (ANPUH) em 1961, em Marília, cuja temática era o lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História:

No Curso de História o que se verifica é o seguinte: o professor de ensino médio forma-se sozinho, a despeito do diploma de Licenciado e aquele que aspira o magistério superior pela experiência da pesquisa é, na maioria dos casos, levado às universidades estrangeiras. Praticamente, somos forçados a admitir que, nas atuais condições, as Faculdades de Filosofia têm conseguido formar "autodidatas" (LINHARES, 1962, p. 16)

Para em seguida, colocar sua posição:

Nessas condições, o objetivo "preparar professores de ensino médio" não será jamais alcançado se nos limitarmos exclusivamente ao aspecto formal do currículo, sem que se estabeleça previamente **o quê, para quê, e para quem** ensinar. Nada se fará enquanto continuarmos a distribuir certo número de Cadeiras por determinado número de séries com o acréscimo de disciplinas pedagógicas para os que se destinam ao magistério secundário e a exclusão das mesmas quando se outorga o diploma de bacharel. Por não se saber ainda que "tipo ou **que qualidade** de professor" a escola exige e daí estipular o **que** e o **quanto** deve ser ensinado ao futuro professor de grau médio – problema que também se liga aos objetivos gerais da educação e da sociedade, ou seja, a sua filosofia –, têm os nossos educadores e técnicos de educação dirigido suas preocupações para o **como** ensinar, ou seja, a didática propriamente dita. O quadro geral, no que toca à História, é desolador. Durante três anos, recebe o aluno doses mais ou menos maciças de conteúdo, isto é, História Geral, História do Brasil e da América; no sistema de cátedras vigente, tais Cadeiras se ignoram quando não se hostilizam; o Departamento, concebido como órgão coordenador e supervisor, inexistente na medida em que persiste a autonomia de cátedra, não em interesse do ensino, mas na defesa dos privilégios do professor catedrático a quem comete estipular **o que** ensinar e **quando**, inclusive o **não ensinar**. O aluno, mal preparado e mais das vezes confuso, ingressa, então, na quarta série para lhe serem ministradas as disciplinas pedagógicas, também, distribuídas pelo sistema de cátedras. Tais disciplinas, sem articulação com as matérias de conteúdo, resultam inúteis no caráter formativo e incorrem no erro, observado no caso específico da Didática, de transmitir conceitos e fórmulas desvinculados da realidade social. No caso da Didática, o problema torna-se grave. A ênfase dada ao **como ensinar**, limitada a **técnicas** importadas de países ricos, chega a falsear o conteúdo e a injetar pretensos "fins morais" ao ensino da História no curso secundário. (LINHARES, 1961, p. 170 – Grifos da autora)

Na década de 1950, em função das transformações econômicas e sociais do país, a demanda sobre a ampliação do acesso à educação escolar, a garantia da qualidade do ensino, a modernização do sistema de ensino e a profissionalização dos quadros de funcionários, o governo federal foi sendo pressionado para atendê-las. Diante dessas demandas, Anísio Teixeira que assumiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), criado em 1937 sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, e modificado em 1938, elaborou uma série de ações para reformular o sistema de ensino. No interior do Inep foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com a finalidade de institucionalizar a pesquisa em Ciências Sociais, instrumento para conhecer o Brasil e formular uma política educacional para o país. O Instituto, nesse sentido, centraliza nas décadas de 1950 e início de 1960 as políticas públicas de ensino e de formação de professores. As iniciativas do órgão caminharam em três direções: uma política editorial que incluía a publicação de textos didáticos de boa qualidade, sob a supervisão do órgão – Campanha dos Livros Didáticos e Manuais de Ensino (CALDEME); a criação de escolas experimentais vinculadas aos Centros Regionais de Pesquisa, que eram atrelados ao CBPE; e escolas essas que ficaram responsáveis também pela formação de professores.

Nessa década foram também criadas a Capes, em 1951 e a Cades, em 1953. A primeira, Campanha para a Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e a segunda Campanha de o Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, que se manteve nas décadas de 1950 e 1960. A CAPES depois passou a ser Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, acrescentando, a partir de 2007, como sua atribuição a formação de professores da Educação Básica.

Nesse movimento, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que, entre outras medidas, retirou do Colégio Pedro II o papel de modelo do Ensino Secundário.

Essa proposta em curso, sob a direção de Anísio Teixeira, será desconfigurada com o golpe de 1964 e a conseqüente implantação do regime militar. O modelo de formação de professores secundários, já bastante criticado, foi desarticulado pela Reforma Universitária de 1968, que criou cursos independentes e estabeleceu como *locus* de formação para as licenciaturas a Faculdade de Educação, ficando esta responsável pelos cursos de metodologia, didática e prática de ensino. A proposta de articular os conteúdos com os aspectos pedagógicos proposto por Maria Yeda, em 1961, foram cada vez afastados. Além da reforma universitária, em 1971, pela lei 5692, foi reorganizada a estrutura de ensino, que acabou com o Ensino Primário e com o Ensino Secundário, que era dividido em dois segmentos: curso ginásial e curso colegial – clássico ou científico. Além desses, havia o Ensino Técnico (Agrícola, Industrial e Comércio) e o Ensino Normal. Em substituição, o ensino foi estruturado em 1º Grau, com 8 anos e 2º Grau, este com parte de núcleo comum e uma parte profissionalizante. O ensino de 1º grau tornou-se obrigatório para os discentes. Ainda no bojo dessa reforma, e que nos interessa de perto, as disciplinas História e Geografia foram retiradas do currículo do 1º Grau, sendo fundidos numa disciplina chamada Estudos Sociais. Para dar conta do aumento de alunos e a extensão da obrigatoriedade do ensino para todo o 1º Grau, criou-se para a formação de professores, a licenciatura curta em Estudos Sociais, estabelecida na lei 5692/71 e modificada pela lei 7044/82.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere alínea a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º Os professores a que se refere a alínea b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.⁴⁰

Era possível dar aulas até a 8ª série do I Grau, com a licenciatura curta, que se caracterizava com uma formação aligeirada, com cursos de 1.200 horas; os professores podiam se habilitar a dar aulas nas séries superiores, mediante estudos adicionais. A licenciatura curta foi extinta pela LDB de 1996.

Notamos que houve uma precarização do trabalho docente, cuja argumentação maior era a necessidade de prover os cargos para o magistério em função da ampliação do alunado, que passou a ter como escolarização obrigatória o 1º Grau. Além da fusão do ensino de História e Geografia na matéria chamada Estudos Sociais, foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), de modo a difundir o ideário do regime militar. Quando do retorno ao regime democrático, as críticas ao currículo de Estudos Sociais, advindas das universidades, da ANPUH, encontraram nas secretarias estaduais de Educação, com destaque para as de São Paulo e Minas Gerais, espaço legal para a reformulação dos currículos de História e Geografia. A reorganização dos currículos, acredito, foram acompanhadas pela formação continuada de professores nas secretarias de Educação; às universidades cabiam a formação inicial, cujo *locus* permaneceu sendo a Faculdade de Educação, com a permanência do esquema 3+ 1, sendo a formação pedagógica um conhecimento complementar ao corpo principal de conhecimento, e a formação continuada, que recebeu diferentes denominações como treinamento, reciclagem, ficou a cargo das secretarias de educação, seguindo a distribuição de competências das instâncias da Federação; o ensino fundamental e médio são atribuição dos estados e municípios.

No fim do século, acompanhando um movimento internacional, uma série de reformas curriculares foram estabelecidas no Brasil, capitaneadas pela LDB de 96. Nessas reformas, destacamos por um lado a dimensão da formação de professores no espaço universitário, incluindo aí os professores do antigo primário, e a proposta de formação de professores, dividida em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. No entanto, pelas diretrizes curriculares dos cursos superiores podemos observar a manutenção da dicotomia que sempre esteve presente nos cursos. O que se exige do professor é sempre conhecimento técnico, apartado do conhecimento disciplinar. E justamente onde se fala de formação, aparece o

⁴⁰<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 27/02/2021

professor formador, aquele vinculado às dimensões práticas do magistério, metodologia do ensino de história e prática de ensino, ou estágio supervisionado. Essas disciplinas são distintas daquelas de conteúdo?

Nas instituições universitárias observamos uma “cultura tácita” não só no que se refere a alunos que buscam as licenciaturas que seriam menos capazes, como também aos cursos de licenciaturas, que seriam menores, “mais fáceis” do que os cursos de bacharelado.

Acompanho aqui a discussão proposta por Monteiro (2007c) sobre o perfil dos profissionais de História, de modo a questionar uma visão tecnicista do ensino de História, no campo historiográfico. A autora indica, inicialmente, que a pesquisa historiográfica apresentou crescimento significativo na segunda metade do século XX, mas com pouca atenção tanto para História da Educação bem como para o ensino de História (p. 74), que, no entanto, vem crescendo como uma área de pesquisa significativa no campo da Educação. Em seguida, tomando por base o Parecer CNE/CES 492/2001 que trata das diretrizes curriculares para diferentes cursos de Ciências Humanas, incluindo o de História, onde está delineado não só o perfil do historiador, com também o do professor de História, a autora, apontando para o perfil desse último, proposto no parecer, indica a permanência de uma forte dicotomia entre pesquisa e ensino. Esse último é entendido numa perspectiva instrumental, sem articulação com o que é esperado do historiador. Ao apresentar uma separação entre pesquisa e ensino, o parecer reforça a dimensão dicotômica entre teoria e prática. No perfil dos profissionais aparecem competências e habilidades específicas para a licenciatura:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.⁴¹

Essa mesma indagação aparece em SILVA (2019): a quem compete a formação do professor de História?

Um dos argumentos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores é a relação de causalidade estabelecida entre os problemas da Educação Básica e a frágil formação inicial dos professores. Esta é colocada como a vilã no campo educacional e, por consequência direta, as mudanças propostas, possibilitarão a solução de todos os males da educação e, por extensão, da sociedade. Os professores, na argumentação inicial das Diretrizes, não são “preparados” para enfrentar de modo adequado e bem-sucedido, as situações cotidianas vivenciadas em diferentes contextos socioculturais.

⁴¹ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf. Acesso 27/02/2021

As Diretrizes apresentam como diagnóstico que a formação inicial dos professores ocorre num molde muito tradicional, com ênfase nas questões teóricas e conteudistas, relegando a um segundo plano as questões da prática na realidade escolar e, portanto, sem contemplar as necessidades da sociedade contemporânea. As críticas aos moldes muito tradicionais são provenientes também dos próprios docentes da Educação Básica, que apontam para pouca ou nenhuma atenção dada a prática, na formação inicial. Essas críticas remetem à discussão de uma abordagem dicotômica entre teoria x prática.

Reforço aqui o questionamento de Monteiro (2013) acerca de a quem compete a formação de professores.

Ainda nessa direção, é preciso mencionar que as políticas públicas de formação para o Ensino Superior privilegiam a formação de professores pesquisadores, subalternizando a formação pedagógica, sem proposta específica para a formação específica para o ensino, que são estruturantes da docência. (CRUZ, 2017,679)

Buscando reforçar meu argumento, destaco que as abordagens das pesquisas sobre formação de professores podem aparecer referenciadas a políticas públicas, currículo, estrutura universitária, produção acadêmica e também por **“indivíduos que ensinam a ensinar, isto é, professores universitários, principalmente aqueles vinculados às disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado”**. (PACIEVITCH, 2017, p. 117, grifos meus)

A desarticulação das faculdades nacionais de Filosofia, cujo objetivo era a formação de professores, em 1950, já sofria críticas por uma formação que separava os conteúdos (teoria) da pedagogia (a prática). Além disso, o crescimento das pesquisas de pós-graduação incrementadas pelo regime militar foi aos poucos mudando o perfil das graduações que surgiram para a formação de professores do secundário, transformando-se apenas numa etapa a ser percorrida para a pós-graduação, subalternizando a dimensão de formação de professores para a Educação Básica.

Depoimento de Marcos sobre a importância das aulas do Professor Ilmar na tese da professora Ana Maria Monteiro:

“Porque o Ilmar era uma pessoa que não se preocupava só com as questões efetivamente acadêmicas, entendeu? Ele sempre dava toques pra gente, quer dizer, ele não nos via como pessoas que.... Como diria? Estavam ali na ... faculdade, é... exclusivamente para serem pesquisadores, entendeu? Ele nos via ali como pessoas que provavelmente, a maioria ia trabalhar em sala de aula, que é o destino da maioria mesmo, né? Então, eu, no meu ponto de vista, a própria aula do Ilmar, além de ser uma aula de História, era uma aula didática porque era aquela aula que tinha começo, meio e fim, aula onde as coisas se encontravam, onde uma coisa se relacionava com a outra, então eu costumava dizer que até que eu aprendi muito mais é... a trabalhar em sala de aula, com as aulas dele, do que com as aulas que eu tive na Faculdade de

Educação, entendeu? Então uma pessoa assim, que acho assim foi fundamental nessa minha formação...” (MONTEIRO, 2002 – Grifos meus)⁴²

Pensando nesse depoimento, os cursos de licenciatura, voltados para a formação do professor, deveriam trazer nas diferentes disciplinas, como aqui em História do Brasil, elementos didáticos, de modo a formar os professores, e não apenas disciplinas específicas com esse objetivo, de ensinar a ensinar. A dimensão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa acabou levando ao predomínio da pesquisa em detrimento do ensino. A proposta de Cochran-Smith e Lytle avança no sentido de eliminar a dicotomia entre pesquisa e ensino, ao trazer o conhecimento *da* prática que envolve os conteúdos disciplinares, os pedagógicos e os curriculares. E a abordagem (Auto)biográfica tem condições de colocar o professor como sujeito envolvido na produção do seu próprio conhecimento.

Quando se fala em professor formador, o professor de formação superior, normalmente encontramos em espaços distintos aqueles que se dedicam ao conteúdo e aqueles que estão na linha da formação (metodologia de ensino de História, didática de História e estágio supervisionado). O professor formador situa-se preso a uma definição que encontra a sua legitimidade na organização institucional atual do Ensino Superior. Por essa razão, recorri a leituras anteriores, em busca de uma definição mais ampla de formador, encontrado em Chené (2014), acompanhando Honoré (1997), que afirma que o formador tem o papel de tornar o “estudante” autor de sua própria formação.

Ou seja, com essa pessoa, o formador trabalha numa obra comum de “compreensão, de significação, de renovação, por vezes de criação” (HONORÉ, 1997, p 32). Portanto, a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal” (CHENÉ, 2014, p. 122).

Portanto, um professor formador não se enquadra numa categorização profissional, conectada às disciplinas, presente na maior parte dos estudos sobre professor formador. Um professor formador não está necessariamente enquadrado nos moldes da organização institucional universitária atual. Como a autora ressaltou, esse professor encontra-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado e tem como objetivo de tornar o “formando”, autor de sua formação.

O período destacado nesse item corresponde ao momento da formação do Professor na faculdade Nacional de Filosofia, na qual eram formados professores do ensino secundário (1962-1965) e na sua trajetória profissional no magistério. Formado já na vigência do Regime

⁴² MONTEIRO, Ana Maria – *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 157.

Militar, viveu as transformações impostas pelos militares na área da educação, tanto no que diz respeito ao ensino Superior com a Reforma de 1968 como também na educação básica, com a lei 5692/71.

A Reforma do Ensino Superior, pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, foi priorizando, cada vez mais, a pesquisa em detrimento do ensino, levando a função do ensino superior – a graduação – em formar professores para o ensino básico a ser subalternizada. Uma das preocupações centrais do Professor Ilmar, no exercício do magistério superior sempre foi a de formar professores, sem descuidar do rigor da pesquisa acadêmica.

Por outro lado, o exercício do magistério da educação básica permaneceu ao longo também de sua trajetória. Diferentemente de outros professores da mesma época, que começaram a carreira na educação básica e depois se transferiram para o ensino superior, o Professor Ilmar atuou sempre nas duas esferas. Ainda que na educação básica tenha se transferido para o órgão central da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, esteve sempre envolvido com o ensino de História para a educação básica.

2. 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA – TRATAMENTO DA EMPÍRIA

Como dito anteriormente, a História Oral constitui a metodologia da abordagem biográfica e foi organizada em torno de oito entrevistas minhas com o Professor. Elas são uma interação entre sujeito-sujeito, conversas nas quais foram estabelecidos ali, no momento, os sentidos, a partir das narrativas que foram construídas naqueles momentos. As entrevistas foram pensadas em torno de eixos temáticos, com poucas perguntas estruturadas, pois o mais importante seria permitir que o Professor fosse construindo as suas narrativas, de modo a construir uma identidade narrativa. O número maior de entrevistas deveu-se ao meu receio em cansar o Professor, pois deveria percorrer uma trajetória de vida profissional. Essa organização acabou dando uma dimensão maior a essa integração pois permitiu a retomada de vários assuntos, com enfoques diferentes ao mesmo tempo em que as incompreensões de ambos os lados puderam ser revisadas.

Ao mesmo tempo, a entrevista oral permite a construção conjunta de sentidos a partir da interação entre narrador e ouvinte. Essa construção conjunta não se restringe apenas à organização verbal da intriga, mas também a observação dos gestos, as entonações, as emoções, enfim, a sua performance. O espaço do narrador oral é muito mais o seu corpo. Por fim, as entrevistas orais poderiam, no meu entendimento, recriar uma dimensão cara ao magistério, que é o diálogo entre professor/aluno e, aqui, no caso, entre narrador/pesquisador.

A proposta inicial era realizar uma entrevista a cada quinze dias, o que acabou não acontecendo. Assim, posso dizer que tive dois momentos distintos de entrevistas; um bloco realizado no primeiro semestre de 2019 e o outro, no segundo semestre, encerrando-se com uma entrevista em janeiro de 2020. Se no primeiro semestre eu encontrei um professor animado, no segundo, um professor preocupado, bastante atarefado com o trabalho (ele está aposentado, mas não parou de trabalhar), com problemas de saúde na família e com ele também. O Professor estava muito mais desanimado. Na entrevista de 8 de novembro, com o semblante bastante abatido, e expressando verbalmente o seu cansaço físico, afirmou que estava “gostando muito de lembrar dessas coisas”.

As oito entrevistas, que não podem ser entendidas como atos de biografização, no sentido proposto por Momberger, trouxeram apenas um recorte da sua trajetória, mais precisamente, o ser professor.

As conversas foram sempre animadas, com um papo inicial sobre coisas diversas, normalmente envolvendo os acontecimentos cotidianos, para, em seguida tratar dos assuntos ou dos temas das entrevistas. Em quase todas as vezes ele me perguntou se já estava gravando; em alguns momentos pediu para não inserir o que ele tinha dito, o que foi respeitado. Todas as entrevistas foram lidas posteriormente por ele, que, em diferentes momentos, sugeriu algumas modificações sobre o que, na compreensão dele, havia ficado truncado.

A maior parte das entrevistas foi realizada em uma casa em Botafogo, na qual o professor tem sua biblioteca e onde ele trabalha, pesquisa. A casa é antiga, com janelas para a rua, com pé direito alto e foi reformada para abrigar a biblioteca. Uma das entrevistas foi feita na casa dele e outra na sala Walmer do departamento de História da PUC-Rio. As entrevistas tiveram uma duração média de 2 horas.

Seguindo as diretrizes metodológicas para estudos com trajetórias de vida pela História Oral, que propõem que, nas entrevistas, o entrevistado deve estar o mais livre possível, organizei-os em eixos temáticos, sem perguntas estruturadas. No desenrolar das entrevistas, esses eixos temáticos inúmeras vezes se cruzaram e foram retomados nas diferentes entrevistas.

Ao fim das entrevistas, eu as reorganizei nesses eixos que serão apresentados no próximo capítulo. Nessa ordenação, procurei manter as marcas da oralidade. Algumas vezes, por intervenção do próprio professor, elas aparecem no registro escrito, uma vez que Ilmar revisou todas as entrevistas, num primeiro momento por escrito e no segundo momento, como indiquei mais acima, apenas oralmente. Por outro lado, tive a preocupação em identificar os professores universitários com seus nomes completos, pois muitas vezes estão referidos com apelidos ou apenas pelo prenome. Esses “personagens” aparecem com seus nomes, pois não

participaram da pesquisa. O texto é de autoria de Ilmar Rohloff de Mattos. Aqueles que aparecem como tendo dado depoimento oral, tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios, como adotados previamente pelos autores dos livros de onde tirei os mesmos. Os depoimentos encontrados em textos escritos aparecem com os seus autores.

Inicialmente pensei em transcrever apenas partes que na minha interpretação eram mais significativas em cada entrevista, mas, depois, seguindo o que é proposto por Ricoeur de que a narrativa é uma intriga, uma construção lógica, mais do que uma sequência cronológica, para que façam sentido para o ouvinte, optei por transcrevê-las na íntegra o que me possibilitou acreditar, uma interpretação mais acurada.

Inspirada na cartografia, compreendida aqui ciência que representa graficamente o mundo ou uma área da Terra, numa superfície plana, traz inicialmente um desafio técnico, qual seja projetar uma realidade esférica num plano.

Os diferentes instrumentos da cartografia permitem que a observação do espaço para além dos limites da observação pessoal, permitindo pensar em diversos sentidos de lugar e de pertencimento, como articular diferentes visões de mundo, difundindo-as socialmente. Não podemos pensar, portanto, nos mapas como representações simplistas de uma projeção matemática. Como produtos culturais os mapas estão sujeitos a convenções que implicam escolhas sobre o que representar e também como representar, como por exemplo, a orientação norte-sul, como também a centralização das projeções em Greenwich, criando uma perspectiva cartográfica eurocêntrica. (POVOA NETO, 1998, p.185-195)

Para a interpretar as intrigas produzidas pelo professor em suas narrativas, me apropriei de uma metáfora espacial/cartográfica: continente. Essa metáfora do continente, que nas representações gráficas indicam a porção de terra nas quais os seres humanos vivem, serve a mim para pensar as instituições, que podem ser identificadas como espaços físicos, às quais o professor, ao longo da sua trajetória, esteve ligado, sejam elas formativas e/ou profissionais e que não são naturais, objetivas mas foram sendo traçadas ao longo de sua trajetória de vida, implicando em escolhas de modo a construir espaços de pertencimento e identidades. Trazendo essa metáfora para as proposições de Delory-Momberger de que estamos sempre submetidos a condições sócio-históricas, as entendo como as instituições nas quais nos inserimos. Acredito que a proposta de Ferrarroti, de que uma vida traz a totalidade de uma sociedade a partir das instituições as quais as pessoas estão ligadas expressa essa mesma dimensão. Percorremos em nossas trajetórias, vários continentes, de forma sucessiva, simultânea, esporádica e, até mesmo, intermitentes.

A metáfora dos continentes nos permite identificar as andanças do professor. Ela nos dá uma interpretação mais descritiva dessa trajetória, trazendo um desenho diferente para a concepção de professor formador. Mas os continentes representam cartograficamente a superfície da Terra, que identifiquei com as instituições percorridas. Outra metáfora, agora, espacial/ geológica: estratos, nos permitem pensar níveis mais profundos da trajetória do professor, como ele foi construindo seus saberes, sua concepção de ensino, sua concepção de história, concepção de gestão de classe, que são o objeto de interesse dessa tese. Essa metáfora está ancorada na proposta de Koselleck, para quem os “espaços de experiência” não devem ser pensados numa linha cronológica, mas em estratos que apresentam as questões espaciais e temporais entrelaçadas.

...a metáfora espacial traz consigo uma vantagem. Assim como ocorre ao modelo geológico, os “estratos do tempo” também remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente. (KOSELLECK, 2014, p.9)

Essas concepções foram construídas ao longo do tempo, em camadas, em durações diferentes, em origens diversas, e que, no entanto, encontram-se presentes em suas narrativas, nas suas intrigas, atuais. Na minha interpretação foi possível também mapear a partir dessas camadas, espaços da construção da comunidade disciplinar a qual o professor se insere como também a construção do seu saber, com base nas leituras por ele mencionadas. Além dessas citadas acima várias outras camadas encontram-se entrelaçadas em suas narrativas, mas que não se constituíram em objeto de estudo e, assim, não serão tratadas.

Além das entrevistas com o Professor Ilmar pautadas em narrativas de si, a proposta era realizar uma série de entrevistas também orais, com ex-alunos no sentido de esboçar o seu perfil como professor marcante. Inicialmente fiz uma lista de ex-alunos de diferentes gerações e também de diferentes instituições – UFF e PUC, trazendo como pergunta para a pesquisa, no que o Ilmar o marcou. Além dos alunos de História do Brasil, localizei os alunos que fizeram PIBID com ele, mas a pandemia acabou abortando essa proposta. No fim consegui realizar apenas duas entrevistas: uma com uma ex-aluna e, hoje, professora da PUC e outra com um ex-aluno da UFF, hoje professor da UERJ. Me propus a entrevistar os alunos do PIBID, pois estes depois de participarem desse programa, tornaram-se meus alunos no estágio supervisionado e, quase todos traziam falas do professor indicando aprendizados.

Da lista elencada inicialmente consegui apenas entrevistar o prof. Dr. Luis Reznik, que tem uma trajetória discente e profissional muito próxima ao professor e que nos agradecimentos de sua dissertação de mestrado, cujo orientador foi o Professor Ilmar, assim se expressa.

Aos dois “mestres”, cujos exemplos persigo e devoto expressiva admiração: Ângela Castro Gomes e Ilmar Rohloff de Mattos. Com a profa. Ângela, um encontro recente,

aprendi através da sua lucidez, inteligência e precisão analítica aliadas a uma verdadeira empolgação com que se dedica ao magistério superior. Por sua vez, o prof. Ilmar foi sempre um orientador, desde os tempos da graduação. As indicações que se extraem das suas aulas, dos seus livros e do convívio direto, ajudaram a formar em mim o professor, o pesquisador e o escritor”⁴³

Em sua tese de doutorado, agradece ao Ilmar com o texto: “Com o mestre dos mestres, estou sempre aprendendo”.⁴⁴

A professora Dra. Maria Elisa (Maísa) Noronha de Sá foi aluna do Professor Ilmar na Graduação de História na PUC-Rio, continuando sua trajetória profissional, além das aulas que foram dadas por um longo período na Educação Básica, no departamento de História da PUC-RIO. Além de ter escrito sua dissertação sob orientação do professor, a professora Maísa atuou, também, na década de 1990, na Secretaria Estadual de Educação, justamente no órgão denominado Assessoria de Treinamento, onde o professor era lotado. Colaborou na década de 1990 na elaboração de currículo da secretaria⁴⁵

Esses dois professores foram os que eu consegui entrevistar de uma lista formada anteriormente, cuja escolha estava pautada em professores que expressam oralmente e também de forma escrita admiração em relação ao Professor. Na cerimônia em que o Professor Ilmar recebeu o título de professor emérito, encontrei vários deles, que se prontificaram imediatamente a me conceder entrevistas. Acabei entrevistando apenas dois ex-alunos cujas trajetórias estão ligadas ao Professor, e, que no momento, estão mais próximos de mim, por trabalharmos no mesmo lugar – o departamento de história, e, por amizade pessoal minha com o entrevistado. O acesso aos outros professores, que profissionalmente encontram-se afastados do Professor Ilmar, tornou-se inviável em função da pandemia. Como já foi dito anteriormente, nos primeiros anos do programa, o professor esteve à frente PIBID, junto aos alunos da graduação de história PUC-Rio. Vários deles fizeram parte do programa, antes de realizar o Estágio Supervisionado, disciplina ministrada por mim na faculdade. Todos tinham alguma coisa a dizer sobre o professor. Gostaria de ter entrevistado vários deles, mas só foi possível fazê-lo com uma aluna. Com ela, eu vivi uma experiência bastante interessante. Ela estava dando uma aula sobre gênero, no estágio supervisionado, e eu assistindo como “aluna”. No meio da aula, levantei o dedo e fiz uma afirmação tão absurda que ela ficou sem chão; depois de passado o susto ela me disse: a única coisa que me veio à cabeça foi a frase do Ilmar “Joga

⁴³ Reznik, Luis. *Tecendo o Amanhã. A História do Brasil no Ensino Secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945*. P. 9 Xerox

⁴⁴ REZNIK, Luis. *Democracia e Segurança Nacional a polícia política no pós-guerra*. Rio de Janeiro: Fundação FGV, 2004.

⁴⁵ Para mais informações ver <http://lattes.cnpq.br/9019487528363359>

para a turma”; aprendizado do Pibid. Essa entrevista foi possível ainda no fim do ano de 2019, depois de uma palestra na PUC-Rio, na qual estávamos presentes.

A metodologia implica também em algumas decisões em termos de forma da apresentação da tese. Assim, as falas do Professor estão sempre em itálico, assim como palavras provenientes de outras línguas aparecem em negrito e itálico. Quando se trata dos textos escritos pelo Professor Ilmar aparecem como as demais citações.

Por fim, as entrevistas realizadas com o Professor Ilmar passaram pela aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa, Decanato do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, em fevereiro de 2019.

3 – SOMOS FEITOS DE HISTÓRIAS ⁴⁶

Em entrevista concedida no dia 26 de junho de 2019, Ilmar afirma que nunca esqueceu o primeiro par de sapatos que comprou com o seu salário, nas lojas Polar da Avenida Rio Branco, no centro da cidade do Rio de Janeiro. “Achei maravilhoso, achei o máximo (risos)”. Aquisição de um objeto de consumo? Com certeza, não. Aquisição de uma ferramenta de trabalho. São incontáveis os pares de sapato que o levaram a percorrer vários territórios como Minas Gerais, Brasília, Bahia, Rio Grande do Sul, interior do Estado do Rio de Janeiro, Estados Unidos, Argentina e vários outros lugares, exercendo o seu ofício de professor. Além de outros territórios, essas ferramentas de trabalho o levaram cotidianamente às instituições nas quais atuou como professor, como podemos depreender do relato abaixo:

Chegou 1968, Manoel Mauricio⁴⁷ foi chamado para dar aula na Gama Filho e chamou o Werneck⁴⁸, que me chamou... O Werneck gostava muito de mim por causa do Aplicação, porque ele dava aula no Aplicação, e aí fomos os três. Eu tinha o Teresiano, no sábado; Aplicação, segunda, quarta e sexta de manhã; Gama Filho, na segunda e quarta à noite; no Curso Platão, eu era o coordenador; e Teresa Cristina (Colégio Estadual, em Brás de Pina), à noite. Isso tudo.

E fechava tudo direitinho.

A ainda tinha a PUC, mas eu dava só uma turma, saía da PUC, ia para o Platão, onde dava aulas de manhã, de tarde e de noite. Eu peguei as turmas do Ciro⁴⁹ quando ele foi para a França.....Quando o Ciro saiu, me chamaram para ser coordenador do curso e pegar as turmas dele. Foi aí que conheci a Selma⁵⁰. Mas eu dava aula aqui (PUC), os dois primeiros tempos, pegava o ônibus Estrada de Ferro–Gávea, vinha, almoçava no Centro, fazia a administração do Platão.... Uma maluquice, uma maluquice. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

O transporte de ônibus deu lugar ao carro. Segundo o Professor, ele nunca teve vontade de ter carro, mas o pai o colocou num consórcio. O carro servia para transportar os materiais necessários para as aulas: mimeógrafo a álcool, mapas, provas, textos, livros.

⁴⁶ “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.” Eduardo Galeano

<https://www.pensador.com/frase/MTUzMDEzNA/>

⁴⁷ Professor Manoel Maurício de Albuquerque

⁴⁸ Professor José Luiz Werneck da Silva

⁴⁹ Professor Ciro Flamarion Cardoso

⁵⁰ Professora Selma Rinaldi de Mattos, esposa do professor Ilmar.

3.1 – CONVERSAS – PASSEANDO PELOS CONTINENTES E PELAS CAMADAS GEOLÓGICAS

Como apontei no capítulo anterior, resolvi organizar a trajetória do Professor Ilmar em alguns eixos que denominei continentes, ligados então às instituições às quais esteve ligado, pois não se trata de um percurso linear, apontando para vários caminhos simultâneos, e também para mudanças de rumo profissional. Ao entendê-los como continentes presto atenção ao fato de que cada instituição a qual ele se vinculou foi importante para a constituição de sua identidade. Mas também ao me propor fazer esse passeio, fui percebendo que em cada delas, aprendizados e formas de pensar vão se articulando e rearticulando ao longo de seu caminho. São camadas de tempo, metaforicamente compreendidas como camadas geológicas, que vão se sedimentando a partir de determinadas origens, com durações diferenciadas e que se encontram presentes nos dias de hoje, pois não são abandonadas após o aprendizado, numa dimensão cronológica, mas passam a constituir o seu saber, o seu conhecimento. Utilizando as entrevistas, as reorganizo em instituições nas quais o Professor Ilmar esteve inserido.

3.1.1 – Infância: entre lembranças e invenções

Mas a movimentação do professor pela cidade do Rio de Janeiro começou bem antes e num espaço bem mais restrito, especificamente no bairro da Penha, onde nasceu e viveu até o casamento. Acredito que nessa época, os sapatos eram comprados pelos pais. Sua narrativa sobre a infância esteve centrada em dois focos: a escola primária que frequentou e a família.

A escola ficava na rua onde ele morava, bem próxima. Assim era possível que a mãe levasse os três filhos à escola (ele e as duas irmãs), ainda que em turnos distintos. Estudou numa escola particular, que funcionava na própria casa da Diretora. Posteriormente, com o crescimento da escola, a Diretora foi morar em outra casa, ficando esse prédio apenas para a escola. O Professor Ilmar acredita que havia umas cinco salas na casa, número insuficiente para comportar todos os alunos ao mesmo tempo, pois a irmã mais nova estudava em outro turno. A escola era mista. Havia professoras, mas alguns homens trabalhavam lá também. Ele cita um rapaz que era criado pela diretora; esse rapaz trabalhava em sala de aula com as crianças menores e também fazia os serviços de inspetor. Era função dele carimbar as cadernetas dos alunos, com “compareceu”/”não compareceu”. O boletim, onde eram lançadas as notas, ficava na última folha da caderneta. Indaguei a ele se as professoras tinham formação, o que ele não soube me responder com precisão. Acredita que sim, muito em função da trajetória da irmã, que cursou o Normal, indicando a existência de revistas pedagógicas, que vinham do Rio

Grande do Sul e que ele lia, já que sua irmã tinha assinatura da publicação, que era compulsória para as normalistas. Nessa época já estava no ginásio, mas ele gostava de ler.

Tinha uma inspeção, quer dizer, não era o inspetor que a gente entende hoje, era um inspetor que vinha da agência administrativa, que também não sei como se chamava, não me lembro mais, eu tenho até esse, eu tenho até o certificado de conclusão do primário, posso até ver se está assinado por ela, pela inspetora⁵¹, que era uma senhora grande, gorda. Dona Cecília, professora Cecília, eu me lembro que ela passava assim na rua, meus pais faziam questão de ir lá cumprimentá-la. Ela sempre foi, para mim, o prestígio do ensino, sabe, impressionante. Que eu acho que eu sempre devo ter tido essa intenção de,... eu gostava muito da escola, escola sempre foi um lugar prazeroso para mim, eu gostava de estudar. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

O programa oficial do curso primário vinha na primeira página do livro, que reproduzia o mesmo; alguns livros traziam a lição acompanhada de perguntas e, à medida que ia avançando, ia se tornando mais complexa. Eu tenho até hoje um exemplar do **Meu Tesouro**, que eu amava, *até pensei em fazer tese de doutorado com ele, levei uma bronca do Professor Oliveira França⁵², uma das ideias que eu tive como tema de doutorado. (Entrevista em 26 de junho de 2019)*

Na apresentação do compêndio **Meu Tesouro**, que é direcionado aos mestres, as autoras afirmam que se baseiam em dois princípios: aumentar na infância o interesse pelas coisas da nossa Pátria e tornar mais fácil a vida do estudante e menos árdua a tarefa do mestre, pois encerra em súmulas, noções de gramática e o programa de Conhecimentos Gerais da 4ª série primária.⁵³

Esse livro traz conhecimentos ainda do século XIX, já passando por uma leitura do Estado Novo que tinha acabado havia pouco. Ilmar nasceu praticamente no fim do Estado Novo, mas a escola ainda era, e ainda foi durante muito tempo do Estado Novo, pautada na Reforma do Gustavo Capanema,

...desfile cívico, Dia da Pátria, desfile no campo do Vasco onde Getúlio fazia os grandes discursos para os trabalhadores; isso não acaba, assim, da noite para o dia; - aquele

⁵¹ O inspetor era um representante do poder público cuja função era fiscalizar os estabelecimentos de ensino para o fiel cumprimento da lei.

⁵² Professor Oliveira França, orientador do doutorado do Professor Ilmar

⁵³ O Professor Ilmar me deu um xerox da capa do livro e da apresentação do compêndio.

negócio da Pátria, para as crianças amarem a pátria, não sei lá mais o quê, uma coisa até meio ingênua, mas que as pessoas acreditavam nisso mesmo...

Tinha coisas que eu detestava, quando tinham aquelas aulas que penduravam aquela imagem no quadro, tinha que fazer uma dissertação, uma redação. Me lembro quando colocava um prato, um jarro e duas maçãs.... Acabava na primeira frase: “estou vendo o jarro e um prato; a maçã é vermelha” era um horror, detestável, tanto que eu não gostava de português. Não é que eu tivesse dificuldade, gozado, hoje em dia eu gosto, quer dizer, não de português, eu gosto de escrever, mas eu gostava bem de matemática, de matemática eu gostava muito, não é que eu gostava, tinha muita facilidade. (Entrevista em 26 de junho 2019)

O Professor Ilmar refere-se, em seguida, ao uniforme, que tinha uma série de botões com argolinhas para serem abotoados, “*que arrebatavam os dedos*” e a trabalhadeira que a mãe tinha para passá-lo. (idem)

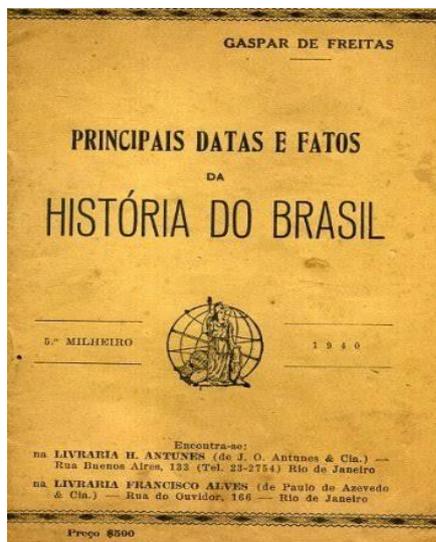
Chegando ao fim do primário, os pais começaram a pensar em qual colégio iriam matriculá-lo, no curso secundário. Dos colégios públicos eram duas as opções possíveis: o Colégio Pedro II ou o Colégio Militar. O Colégio Militar estava fora das possibilidades, porque o pai e a mãe não gostavam. Ele acabou não frequentando nenhuma das duas instituições de Ensino Secundário públicas. O secundário foi cursado, também, em uma escola particular, em bairro próximo, que era de propriedade de uma família, ou seja, não era confessional. Havia duas escolas: a de Olaria e a de Ramos. Olaria era o bairro contíguo à Penha, dava para ir a pé. Chamava-se Santa Tereza. Ele tinha o desejo de fazer o curso Clássico, mas como a escola não tinha número suficiente de alunos, todos fizeram o científico. Deram uma disciplina lá “*foi até legal*” literatura francesa, literatura inglesa só para dizer que era o curso Clássico.

Frequentou todo o Ensino Básico em escolas particulares. O número de escolas públicas era muito reduzido, naquela época. Na Penha, havia uma única escola pública de Ensino Secundário chamada Conde de Agrolongo. Quando ele estava terminando o secundário criou-se na Penha, o Colégio Estadual Heitor Lira, uma escola Normal

O livro de História que ele usava na escola, era o de Gaspar de Freitas que era um livro de perguntas e respostas. Ganhou um exemplar de um ex-aluno do Pibid na cerimônia da titulação de Professor Emérito. O aluno havia adquirido para fazer um trabalho de uma disciplina do Departamento de História⁵⁴.

⁵⁴ <https://www.traca.com.br/livro/75624/>

FIGURA 1 – Capa do livro de História do Professor na escola



<https://www.traca.com.br/livro/75624/>

O mundo da escola o encantava; além da descrição da escola, e dos aprendizados, o professor destacou ainda a escola como espaço de sociabilidade.

Então esse clima me envolvia muito, sabe?! E a vida, vamos dizer assim, a vida, a sociabilidade mais num plano cultural, né, passava pela escola, tinham muitas festas na escola, comemorações cívicas.. Eu falei lá na cerimônia de titulação de Professor Emérito que eu tinha diarreia e vômito.Melhor aluno da turma, recitar Olavo Bilac... perdia a voz... Mas, tinham dois lugares de sociabilidade, que eram a escola e a paróquia, na rua de trás. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

A casa era também um ambiente de estímulo cultural, de estímulo à leitura. Enquanto o pai era responsável pela provisão da casa, a mãe cuidava dos filhos e da vida cultural dos mesmos. A avó materna, cujo primeiro marido era militar, costumava colocar os netos em torno dela para contar histórias. Nessas sessões. Ilmar tomou conhecimento da Revolução Federalista⁵⁵, da qual o primeiro marido da avó participou, e ela o acompanhou. Logo em seguida, ele foi enviado para Canudos⁵⁶.

⁵⁵ Revolução Federalista – Guerra civil ocorrida no Rio Grande do Sul entre os anos 1893 e 1895.

⁵⁶ Guerra de Canudos 1896-1897 – Conflito armado entre o Exército Republicano e a comunidade de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro, localizada no sertão da Bahia.

Então, ela botava a gente assim em volta da cama, contava aquelas histórias, isso eu tenho certeza que me marcou para ser professor de história, entendeu? Ela contava as histórias da guerra, da Revolução Federalista, como é que cortava o pescoço das pessoas, não sei o quê, pé, pé, pé, como ela conseguiu fugir com ele de lá, entende? (Entrevista em 26 de junho de 2019)

Além das histórias contadas pela avó, ele tem na sua cabeça (provavelmente uma invenção) que a mãe tinha um plano de leituras para ele, pois estava sempre apresentando livros para que fossem lidos. O Professor Ilmar sempre gostou muito de ler e também adorava contar o que tinha aprendido com a leitura, sendo sua mãe a sua primeira ouvinte, que, aos poucos o estimulava. Citando Chartier, em seu conceito de leitura intensiva⁵⁷, contou que na casa havia uma pequena estante, com livros, e que era comum eles lerem inúmeras vezes o mesmo livro.

Aliás, o avô da Selma foi um inspetor, Fábio Luz, que era líder anarquista, já tô tomando uma variante, era interessante isso, porque ele foi inspetor da minha mãe. Eu tinha lá em casa, nós tínhamos, uma biblioteca pequenininha, dessas estantezinhas que têm até hoje, tinha quatro prateleirinhas. Aí, teria o que se chama na história da leitura, de leitura intensiva, a gente lia o mesmo livro milhares de vezes (risos), e era um livro daqueles contos do Anderson, Grimm, sei lá, desenhos, aqueles desenhos, os personagens são sempre muito magros, aquelas coisas europeias, e tinha uma dedicatória para minha mãe, que tinha tirado primeiro lugar, aquelas coisas, então eu e a Ilma líamos o livro, o livro já estava até caindo, as folhas soltas e eu gravei o nome dele: Fábio Luz. Quando eu comecei a namorar a Selma, e que ela conheceu a mamãe, conversaram, “Você é Luz?”, porque a Selma é Selma Luz; depois que ela tirou o Luz; Luz era da mãe dela. Conversa vai e conversa vem, “Eu tenho aqui um livro que seu avô me deu, com uma dedicatória dele”. Ele era um líder anarquista, anarquista gostava muito de educação. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

Ainda falando sobre a infância, o professor, mesmo tendo frequentado a escola primária, foi alfabetizado em casa, pelo pai; uma prática tradicional que permaneceu em sua família.

A lembrança que eu tenho foi que meu pai que me alfabetizou, entendeu? Chegava em casa de noite, sentava comigo, fazia questão de... ele dizia que foi assim na casa dele, pegava um papel de pão, lembra aquele papel, ainda tem, aí mandava fazer cópia. Primeiro, eu começava copiar como era letra maiúscula, né? Tinha um caramelo em uma caixa assim, pequenininho, era Busi, letra B “ba-be-bi-bo-bu” e dali passava para a letra cursiva, me alfabetizou nisso. E também tinha uma cartilhinha que também usava na escola, uma

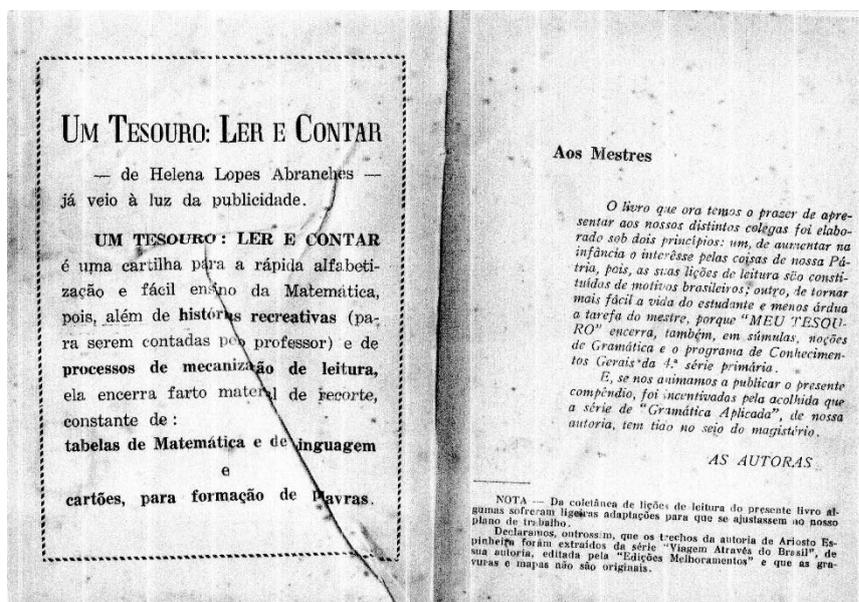
⁵⁷ Na entrevista de 11 de julho de 2019, Ilmar refere-se explicitamente à leitura intensiva de Roger Chartier.

cartilhinha precária. A cartilha começava com o “va-ve-vi-vo-vu”, “Ivo viu a uva” ... tão gozado isso, depois aritmética, que era basicamente as operações, primeiro, soma, decorar tabuada, aquele negócio. Primeiro ano era isso e algumas noções, que era a coisa que eu mais gostava que era o tal dos conhecimentos gerais. Adorava conhecimentos gerais, era uma noção de ciências, alguma coisa de história, alguma coisa de geografia, tão gozado isso, como eu gostava. Hoje, eu fico vendo esses malucos terraplanistas... Me lembro do exemplo, do desenhinho, eu tenho o livro lá em casa, o meu chamava Meu Tesouro, era verdadeiramente meu tesouro, é... A prova de que o mundo era redondo, era um garotinho na beira do porto, o navio se afastando, estava sumindo. Esses idiotas... o navio deles vai em linha reta...(Entrevista em 26 de junho de 2019)

FIGURA 2 – Capa do livro *Meu Tesouro*



Xerox fornecido pelo professor

FIGURA 3 – Prefácio do livro *Meu Tesouro*

Xerox fornecido pelo professor

O Professor Ilmar viveu sua infância e adolescência na segunda metade da década de 1940 e na década de 1950, um período de governos democráticos no Brasil, com um acelerado processo de urbanização e industrialização, com uma crença bastante forte de que a modernização do Brasil necessitava da ampliação maciça de escolarização da população. Essa crença se singulariza na vida do professor em dois processos distintos de alfabetização ocorridos com ele na infância. O primeiro foi em relação a uma pessoa que trabalhava em sua casa.

Quando minha irmã nasceu – Ilmara – tinha uma pessoa que trabalhava com a gente, que era analfabeta e ela, vendo meu pai me alfabetizar, ela perguntou se eu podia ensinar ela a ler. E aquilo foi, assim, para mim a primeira grande coisa, não vou dizer que foi um alumbramento, mas que era tudo que eu queria, entendeu? (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

Mais tarde, dedicou-se a alfabetizar um menino mais novo que havia se mudado recentemente para sua rua. Era um menino negro e pobre, que tinha uns cinco ou seis anos, que depois entrou para a escola e tornou-se seu melhor amigo. Ilmar seguiu exatamente o mesmo método que ele aprendera na sua escola, mesmo que já tivesse entrado para escola alfabetizado. Criou para isso uma escola que ele chamou de....

.... o que a turma fazia, eu tinha que repetir. Uma coisa eu fazia, eu sempre fui muito obediente, eu não sabia porque, era o cabeçalho. Você chegou a fazer cabeçalho? Nome da escola, data...

Luciana – *Claro*

Ilmar – *Achava aquilo uma chatice,, tinha que fazer. Depois que ele alfabetizou eu também exigia que fizesse. A minha escola chamava-se “Escola Educacional” (risos), Rio de Janeiro, Professor Ilmar Rohloff de Mattos, aluno Henri, com Y e Iglésias, no singular Iglésia. Eu o alfabetizei; ele entrou no segundo ano da escola, aquela minha mesma escola; aí foi minha mãe que foi lá e pediu, eles fizeram um pouco ..., não tinha bolsa, mas fizeram ele entrar logo no segundo ano; ele sabia português e matemática*

Luciana – *Ele foi alfabetizado na Escola Educacional!*

Ilmar – *(Risos) Imagina de onde eu tirei esse nome (Risos). Eu me lembrei disso, que coisa maluca. (Entrevista em 8 de novembro de 2019)*

As trajetórias não obedecem a uma linha cronológica, enveredam pelos espaços profissionais e de formação.

3.1.2 – Cesgranrio – entre provas e aulas (textos)

Quando entrou para a PUC, em 1966, foi chamado para formular questões para o vestibular da faculdade. Era uma universidade pequena, com pouquíssimos alunos. Foi chamado então para elaborar, para o Vestibular de Engenharia, questões sobre conhecimentos gerais- não lembra se eram cinco ou seis questões. Quem coordenava o vestibular na PUC, naquela época era o Professor Carlos Alberto Serpa.

....Aí chegou dezembro ou janeiro, pediram lá para o ... se não me engano era D. Helena Lewin, que era da Sociologia, da Escola de Sociologia, mas cuidava dessas coisas, que tinha alguém que tinha que fazer uma prova de história, umas questões de História. Ela conversou não sei com quem e disseram tem um professor novo aí... Aí, um belo dia minha tia chama, porque nessa época, não tinha telefone na minha casa, ela chega no muro, ela morava ao lado... “Ilmar, telefone”. “Aqui é Helena, eu precisava de seis questões de História”. Não me conhecia, não conhecia ela. Fui lá, fiz as seis questões. Eu trabalhava no pré-vestibular. Falei isso para ela, mas ela disse “não tem problema, não”. Ninguém fazia vestibular para a PUC, só aquelas meninas ricas. Deu tudo certo. Uma pergunta difícilima: “Qual era o produto que era mais exportado pelo Brasil durante o governo Vargas para o Japão? ou para a China?” A resposta era o algodão (Risos). (Entrevista em 14 de agosto de 2019)

A Fundação Cesgranrio nasceu de uma associação de 12 instituições universitárias, que tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo ministro, na época, o senador Jarbas Passarinho. O diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura era o professor Newton Lins Buarque Sucupira.

Tendo à frente o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, um grupo de educadores ousou inovar no campo da seleção ao ensino universitário e implementou, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio.

O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 fez com que as Universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao Ensino Superior e às correlatas atividades educacionais

“aquele negócio de medidas, aquele negócio das provas objetivas, não sei o quê, questão de conhecimento, questão de compreensão, questão de aplicação”, e também Nilma Santos Fontanive, que fez sua formação acadêmica na PUC-Rio. (Entrevista de 14 de agosto de 2019). Ainda de acordo com o Professor Ilmar, Serpa levou para a Cesgranrio a organização do vestibular da PUC; vestibular para Engenharia, que tinha essa prova de conhecimentos gerais para o qual ele havia elaborado questões de conhecimento geral, tinha vestibular para Ciências Sociais... três áreas CONCITEC (engenharia), COMBIMED (medicina) e a área de Ciências Sociais, que eu não me lembro mais. (o nome surgiu após pesquisa minha – CONSART). Depois acabou e ficou uma coisa geral.

O professor Serpa convidou as pessoas que faziam as questões na PUC para ir para o Cesgranrio. *“Aí lá fui eu”*. Francisco Falcon fazia as provas de História para a Fundação Cesgranrio. Falcon convidava mais duas pessoas para elaborar a prova. Como Ilmar era de História do Brasil, o “empurraram” para fazer a prova de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Com o tempo, passou a ser o consultor acadêmico, lendo as provas de todas as disciplinas do vestibular unificado. Um dos critérios adotados nas provas determinava que uma questão errada, deveria ser anulada, e não submetida a processo de revisão.

Como era objetivo organizar exames para o Ensino Superior, a Fundação dedicava-se também a atividades correlatas. Em formato de boletim, intitulado *Contato Humanidades*, a Cesgranrio publicou nas décadas de 1970 e 1980, material de apoio como parte do Plano de Apoio aos Profissionais do Ensino de 2º Grau (PAP), em formato de aulas. Os boletins

Humanidades eram compostos de pequenos textos de português, história/geografia, inglês e de educação que traziam a perspectiva piagetiana de aprendizagem. Vários professores universitários escreveram pequenos textos, e entre eles a Profa. Dra. Déa Felon, da Unicamp, que se configurou como uma refinada interlocutora, pois segundo o professor tinha preocupações historiográficas e pedagógicas próximas às dele. Esses textos serviriam de base para aulas com diferentes temáticas históricas, com autores preocupados com a “atualização historiográfica” que poderiam ser aproveitadas pelos professores do 2º Grau. O Professor Ilmar R. Mattos era membro do corpo redatorial responsável pela área de Estudos Sociais, junto com o professor Orlando Valverde. Vários desses textos-aulas são de autoria do Professor Ilmar. Destaco, dentre eles, o texto “Juiz de Paz na Roça” (1982) no qual mobiliza uma comédia de Martins Penna para uma aula sobre Regência⁵⁸.

3.1.3 – PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR – PREPES – PUC-MG ⁵⁹ - Formação de professores de Ensino Superior

O Programa de Especialização de professores de Ensino Superior (Prepes) foi criado na Universidade Católica de Minas Gerais em 1974, um curso de especialização que apontava para a pós-graduação *strictu sensu*, que na época ainda não tinha a organização de um sistema. Os professores discentes vinham de diferentes regiões do Brasil, para fazer o curso em Belo Horizonte, estruturado em quatro semestres, com aulas intensivas em janeiro e julho. A Capes financiava bolsas, para os discentes em diferentes áreas: geografia, matemática, educação física e outras. O curso de História era coordenado pelo professor Caio Boschi, que posteriormente assumiu a coordenação geral do Prepes. O contato com a PUC-MG foi feito por Gerson Moura, professor da PUC-Rio. Nesse curso ele conheceu pessoas do Brasil todo.

Durante 10 anos, todas as férias eu dava um curso na Católica de Minas. Tenho lá até hoje a lista de assinaturas. Eu conheci gente, isso é uma coisa que me tornou conhecido. Eram 8 horas por dia, Luciana, duas semanas seguidas, era de segunda a sábado, sábado até o meio-dia. Meu primeiro curso foram 3 dias, 30 horas. A turma gostou tanto que pediu para eu dar o outro curso; pediram ao coordenador. Ele aceitou e ele falou comigo. Eu disse: “Mas eu não tenho mais nada.... O que eu sei é Império”. ‘Então você dá a queda do Império’. Então ele botou um curso de semana inteira sobre a queda do Império. Eu quase morri. Eu inventava. E

4 MATTOS, Ilmar R *O juiz de paz na roça ou uma aula sobre a vida social e vida política sob as Regências*In: Contato Humanidades, Rio de Janeiro, nº 41, ano IV, 1981.

⁵⁹ <https://www.pucminas.br/Pos-Graduacao/IEC/Paginas/apresentacao.aspx> (13 de março de 2021)

também não podia ser 8 horas de aula por dia, cinco dias e meio; então, o que eu fazia: tinha habilidade para isso, você sabe, eu dava de 8 às 10h, aí tinha um intervalo de 10 às 12h, de 8 às 10h dava uma aula teórica, depois leitura de documento, pequena discussão entre eles, fazia essas atividades. (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

.....

Quando as crianças eram pequenas, a Selma ia comigo, eles ficavam ou num hotel fazenda ou no apartamento do Gusmão⁶⁰, ele morava sozinho, estava separado, não sei o quê. Teve uma época que eles não queriam ir mais para Belo Horizonte. (Risos)”. (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Para o professor, esse foi um trabalho desgastante, pois após 8 horas de aula por dia, à noite, saía com Selma e outros professores, entre eles, Fernando Novaes que também dava aula no curso.

Depois de dez anos...., mas também não tenho mais força para dar aula 8 horas por dia. E depois, de noite, ainda tinha que sair para jantar com sicrano, encontrar com beltrano, não sei mais o que lá. A Selma, a Selma até gostava, sabe? O Francisco Iglesias adorava a Selma, conversava muito. Ele era um excelente papo.... (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

Essa experiência foi para ele um desafio, mas ele reconhece que procurava esse tipo de ocupação extra.

.....mas isso também me era possibilitado por que eu sempre, até por necessidade financeira mesmo, eu peguei muitos desafios de cursos, de aulas extras, de palestras, palestras não, porque eu nunca gostei, palestra tem um fosso; quando muito, o pessoal pergunta... você sabe que eu não gosto de fazer palestra, conferência, não gosto mesmo, até porque eu não sei para quem eu estou falando, né? Eram professores do Brasil todo, eu tenho todos, os trabalhos, não, tenho as relações deles todos, as frequências; os trabalhos, não, porque eu tinha que devolver. Era um curso sério. Era uma espécie de profhistória.⁶¹ Aquilo era um desafio para mim; eu estava falando para professores; eu diria que foi essa minha prática que me tornou um nome conhecido, não só isso.

.....

Tinha, claro, dois tipos de alunos: tinha o aluno que estava na sala de aula mesmo, esperando até uma chance de fazer uma pós-graduação, mas não podia vir para o Rio, não podia ir para São Paulo. Eu tive um de Minas, esse foi a exceção da exceção. Estou querendo me lembrar do nome dele agora,... Gilberto, alguma coisa...por aí. Ele fez um projeto, me

⁶⁰ - Professor Roberto Gusmão, professor de História da Arte, Belo Horizonte, Minas Gerais.

⁶¹ - Mestrado Profissional em História

mostrou durante o curso. ...Teve esse menino que fez um projeto até considerado muito bom, ele era ousado, pela temática”. “Olha, eu vim da Bahia, eu conheci lá a professora Kátia Matoso⁶².”.... O senhor acha que dá para mandar para ela o projeto?” “Claro”. Ela o chamou e, com isso, ele saiu direto do Prepes para a França.

.....

Tinha um outro grupo que tinha cargo na secretaria que só fazia o curso para ter progressão profissional, esse aí nem ligava. A gente corrigia os trabalhos, mandava, mandava refazer, não sei o quê. Esse tipo de coisa que eu sempre... esse foi o mais permanente, dez, doze anos, que inclusive foi acabando, porque as pós-graduações strictu sensu foram se formando, ele foi se esvaziando. Ainda tem, mas é um curso de especialização” (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

3.1.4 – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – entre currículo e formação de professores

Enquanto cursava História, na Faculdade Nacional de Filosofia, o Professor Ilmar lecionava em cursos noturnos em escolas particulares próximas à sua casa. Formado, ele começou a trabalhar no curso de pré-vestibular Platão e no Colégio de Aplicação da UFRJ. Fez concurso para o Estado, e no início de 1967, assumiu o cargo de professor de História, na Escola Tereza Cristina, em Brás de Pina.

“... era um colégio interessante, um colégio pequenininho, né, alunos muito fracos, curso noturno. Para mim, foi um choque muito grande porque eu tinha na cabeça o Aplicação” (Entrevista em 26 de junho de 2019)

Falando das aulas no Colégio de Aplicação, onde *“os alunos eram muito bons”*, (Entrevista em 11 de julho de 2019) cobrando dos professores, no bom sentido, boas aulas, descreveu a preparação de uma aula sobre Reforma, criada por ele.

Eu passava cada trabalho, passava domingo e peguei texto do Calvino, traduzi, católicos criticando, e protestantes ...Aquele negócio da usura mandei eles fazerem uma peça de teatro, grupos, né? Foram quatro ou cinco peças, foi sensacional, escreveram e representaram. Que tinha um teatrinho lá, entendeu? Xeroquei e eu guardei, tem essa até hoje (Entrevista em 26 de junho de 2019)

⁶² A professora Katia Mytilineou de Queirós Mattoso (1931-2011) era grega, veio para o Brasil, lecionou por um período curto na PUC-Rio, indo depois para a Bahia. Em 1988, assumiu a cadeira de História do Brasil, na Universidade Paris IV–Sorbonne. Nos dias atuais, é professora titular da Cátedra de História do Brasil, na Universidade, a profa. Dra. Laura Melo e Souza.

Quando foi aprovado no concurso para o Estado, deixou de atuar em cursos noturnos, mas a professora Margarida de Souza Neves, diz ele, que tinha sido aluna da PUC, e que estava indo para a Europa para fazer doutorado, pediu que Ilmar assumisse as turmas dela no Colégio Teresiano.

Em 1968, o professor Manuel Maurício foi chamado pela Gama Filho para dar aulas; ele chamou o Werneck da Silva, que chamou o Professor Ilmar para dar aulas na Universidade.

Contabilizou, assim, os espaços nos quais trabalhou no início da carreira: Colégio de Aplicação, Colégio Teresiano, Universidade Gama Filho, Curso Platão, PUC, (na qual ele tinha uma turma) e Colégio Estadual Tereza Cristina, em Brás de Pina. Em 1968, o professor foi transferido para o Colégio Estadual André Maurois, que, na época, era dirigido por Henriette Amado, onde permaneceu até 1976, quando foi transferido para a Secretaria Estadual de Educação, na época da fusão dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro, ocorrida em 1975.

Quando eu dava aulas no André Maurois eram cinco tempos na mesma série; é muito repetitivo. Como eu fazia? Antes de começar a aula, eu passava pelas carteiras dos alunos e ia olhando os cadernos. Um dia, um aluno me perguntou por que em toda aula eu dava essa voltinha entre as carteiras. Eu respondi: “Estou preparando a aula”. Não sei, até hoje, se ele entendeu. Eu ia verificando o que eu havia dado naquela turma. (Entrevista em 28 de maio de 2019)

Em sua avaliação, a vida profissional foi se definindo a partir de 1970, atuando no André Maurois, na PUC e na UFF, para onde fez concurso em 1970. Na PUC, com a implementação da Reforma, foi convidado para ser coordenador do departamento. Aos pouco, foi reestruturando o Departamento, inclusive substituindo os professores que eram bem antigos. Ainda em 1970, por insistência do professor José Luiz Werneck da Silva, deu aulas no curso Hélio Alonso. Deu aulas na Tijuca e no Centro, por um ano letivo. Nessa ocasião, na Tijuca, deu aulas para a professora Maria Alice Rezende, *“sentada na primeira fila, era disparado, a melhor aluna”*. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

Na Secretaria de Educação, para onde foi transferido em 1976, trabalhou com a professora Maria Helena Silveira, de Língua Portuguesa, na coordenação do 1º Grau, cujo objetivo era reeditar o projeto Novas Metodologias, que ela realizara com êxito, em outro órgão da Secretaria. A professora foi afastada da Coordenação de 1º. Grau por divergências internas na Secretaria e pressões externas. Segundo o Professor, foi ela que o apresentou a Paulo Freire com a leitura de *Educação como Prática da liberdade*, cuja 1ª edição é de 1967 e de *Pedagogia do Oprimido*, publicado no Brasil em 1974.

O Professor Ilmar foi, então, a convite da Professora Circe Navarro Vital Brasil, que era sua diretora, integrar a equipe do Laboratório de Currículo. A professora já o conhecia da PUC, pois ela era do Departamento de Psicologia da universidade. Da equipe do Laboratório de Currículos, participava do grupo de Estudos Sociais, pois as disciplinas de História e Geografia estavam reunidas no currículo do 1º Grau, que fora determinada pela Lei 5692/71, que reorganizou o sistema de ensino. Faziam parte dele Tomoko Paganelli e Aracy Antunes, ambas professoras de geografia. Depois foram incorporadas ao grupo as professoras Heloísa Menandro e a Rachel Soihet, ambas de História.

Eu já era encantado com aquela experiência inglesa Summerhill; eu até tinha um livro [do próprio “diretor” da escola, narrando a experiência]. A ideia que norteia essa reflexão, juntando com a referência a Paulo Freire, é que eu já estava, ainda que sem saber ao certo, em busca de uma aula diferente (não sei bem se de uma escola também), o que fora despertado, pela primeira vez, com certeza, no CAP da UBrasil (depois, CAP UFRJ), a partir das experiências da prática de ensino, no final da graduação, e como professor do colégio em 1966-67... (Entrevista em 28 de maio de 2019)

Nas conversas sobre sua atuação na Secretaria Estadual de Educação, o professor falou um pouco mais das teorias pedagógicas que ele foi incorporando ao seu conhecimento. Primeiro, a respeito de Paulo Freire, retoma a questão de que educação não seria “encher a cabeça das crianças de coisas”,

porque a educação tem que deixar de ser educação bancária, como se a criança tivesse que juntar coisas, como se na hora que tivesse necessidade de usar, puxar aquilo, como se fosse dinheiro que estivesse guardado na poupança, usar. Você usa, se você tiver construído seu conhecimento, você vai aplicar, não sei o que, pê pê, pê. Isso no laboratório, não trabalhava com Paulo Freire, mas Piaget não deixava de dizer coisa tão, quer dizer, dizia coisas bem diferentes, mas era a mesma coisa – trabalhar com a inteligência da criança, inteligência como uma coisa em formação, daí a diferença que aparece fortemente no Piaget, entre ação e operação. (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

Destaca o conceito de operação de Piaget. Antes disso, ele fez um atalho, para afirmar que tanto Piaget como Paulo Freire eram homens de pesquisa, guardadas as diferenças de condições em que executavam seus trabalhos. Em seguida, discute a diferença entre ação e operação.

... um homem simples faz operações mentais, operar é trabalhar com a mente, trabalhar com o raciocínio, com a inteligência, mas faz de forma concreta... No Piaget, você tem três momentos, o pré-operatório, início da vida da criança um exemplo de diferença entre ação e

operação, um exemplo mais óbvio, uma criança aprende a mamar? Aquilo é um instinto, a mãe eu acho que até aprende a dar de mamar, a criança vai lá mamar, assim como o bicho vai lá mamar, isso é uma ação! Não é uma coisa que você possa pensar a respeito; a operação não, você já internalizou a operação, coisa que você faz a partir de um aprendizado qualquer que não precisa ser da escola, aprendizado da vida e as operações têm dois grandes momentos: concreto e – vamos classificar, vamos separar em dois grupos primeiro faz concretamente, classificar já é o conceito, e depois fazer isso sem necessidade de ter uma coisa concreta; você está escutando uma conversa você tem o grupo dos conservadores e o grupo dos liberais.... Esse também foi um momento muito importante para mim. (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

No período em que estive no Laboratório de Currículo, órgão de pesquisa no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, houve a reestruturação do sistema de ensino, determinada pela Lei 5692/71. O Laboratório tinha como projeto auxiliar os docentes no ensino em todas as áreas, trazendo como fundamentação teórica a Psicologia Genética de Piaget. O documento final apresenta essa fundamentação, afirmando que na “ciência contemporânea encontram-se explicitadas as estruturas linguísticas, as estruturas espaço-temporais e as estruturas afetivas” (LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS, 1982, p. 8). Reconhecendo que a maior parte do professorado não dominava teoricamente os estudos piagetianos, a equipe do Laboratório de Currículos se propôs a transformar as estruturas e suas leis de composição, em jogos e suas regras. Eram elaboradas atividades que depois eram trabalhadas em cursos com os professores de 1º Grau. Essas atividades foram então publicadas em um documento organizado por áreas e séries. A equipe de Estudos Sociais, 1º Grau, da qual o Professor Ilmar fazia parte, elaborou várias atividades de Estudos Sociais para cada uma das séries. Mas o trabalho não era, primordialmente, elaborar esse documento, mas sim capacitar professores nos diferentes municípios do Estado, fazendo com que as diferentes equipes do Laboratório estivessem sempre realizando viagens pelo Estado.

Em um determinado período desse trabalho, o professor foi chamado para trabalhar no 2º grau, para onde iria

... com um grupo para o Carmela Dutra, porque lá eles faziam um acompanhamento do Normal, da formação de professores dentro da proposta do Piaget, do Laboratório. E ali fazia-se, inclusive com as normalistas, né, reproduzia muito as experiências que Piaget fazia com os alunos; elas iam trabalhar, como a gente faz, a gente prepara para trabalhar, no segundo segmento, no Ensino Médio... elas iam trabalhar no primeiro segmento. (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

A respeito do trabalho na Secretaria ele cita, também, algumas idas e vindas entre Secretaria e o André Maurois causadas por participação em greves. O Professor foi devolvido ao colégio estadual por participar de uma greve (1979). Depois, foi devolvido para a Secretaria (1981) por ter participado de uma outra greve de professores, prática bastante comum nas secretarias de Educação.

Talvez valha a pena lembrar, por ter sido sempre uma experiência relevante quer para os professores em sala de aula dos diferentes municípios do Estado, quer para os membros do Laboratório de Currículo e, depois, da Assessoria de Treinamento, as visitas periódicas feitas aos municípios do estado, para apresentação das novas propostas, por meio de atividades de diferente natureza. O conhecimento que acumulei da rede pública do estado do Rio de Janeiro é insubstituível, delas fazendo parte a possibilidade de tanto compreender as imagens feitas pelos professores de seu ofício, quanto – o mais relevante, sem dúvida – como os alunos aprendem (ou por que não aprendem...) (Entrevista em 28 de maio de 2019)

No que tange aos conceitos de Piaget, o Professor os retoma quando fala dos trabalhos no PIBID, ou seja, atividades que ele desenvolveu com as turmas que ele coordenou. Com o esvaziamento do Laboratório de Currículos, o Professor permaneceu na Assessoria de Treinamento até a aposentadoria. Lembra também num momento em que elaborou um extenso mapa “mapão” com os programas do 2º Grau, feitos em papel pardo, que foi muito usado pela professora Selma nas aulas de prática de ensino.

Se é esse mapa que eu estou pensando, foi feito assim; ele tinha pelo menos, não estou me lembrando,..... tinha uma coluna que era Geral, tinha uma outra que era mais América e uma outra que era Brasil, mas que era para ser trabalhada assim (na horizontal), um negócio desse tamanho. Eu me lembro que o Marcelo Magalhães disse, “mas Ilmar, isso é muita coisa”. Realmente era muita coisa, muito pesado. Mas fomos eu, Raquel, Heloisa Menandro, depois ela foi para o Município, eu acho que ela ainda estava nisso. Tinha lá na PUC.Eu lembro que o Clóvis Dottori viu, “você está maluco”, nenhum professor vai conseguir fazer isso, que eles não sabem; e outra coisa interessante, que na época não passava pela cabeça da gente, não tinha nada de África. Tinha África da descolonização, mas da África anterior ninguém falava e já tinha tido negócio da África e na Documenta já se falava disso, entende? Eu acho que é isso que você está falando. (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Como o nome dele aparece no Livro dos Cieps, assinando a proposta de História, perguntei se ele havia trabalhado nessa equipe. Ele respondeu que não; que para esse projeto foi criada uma secretaria especial, sob a direção da professora Lia Faria. No entanto, logo no

início, atuou como consultor, ligado ao Laboratório de Currículos, para a elaboração da proposta dos Cieps. Lembra que trabalhou durante um período no Ciep do Cantagalo, elaborando essa proposta, e que é muito influenciada por Gramsci. (Entrevista em 14 de agosto de 2019)

Eu defendi a tese em 1985, e esse texto é de 1986. Acho que nesse texto foi a primeira vez que eu juntei conscientemente, eu acho, é claro, sou eu pensando hoje, negócio da memória, está pensando 30 anos depois, já achando que é aquilo naquele momento, eu juntei a teoria da história, vamos chamar assim, com a teoria educacional ou pedagógica. (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

3.1.5 – Secretaria Municipal de Educação – Consultoria – Formação de professores

Em dois momentos diferentes, o Professor Ilmar prestou uma assessoria à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Inicialmente, realizou um trabalho especificamente na MultiRio⁶³, produzindo textos para aulas de História do Brasil veiculadas pelo *site* da empresa. Foi chamado para essa função pela professora Regina Helena Diniz Bomeny, que foi aluna dele na segunda turma de História para a qual deu aula na PUC-Rio. No *site* da MultiRio, havia uma seção com textos de História para auxiliar os professores. Para essa seção, revisou e escreveu aulas sobre Colônia e Império. A parte de República não foi feita por ele, por ter recebido um convite para dar um curso numa universidade na Argentina, ausentando-se do país.

Na gestão do prefeito Eduardo Paes, a secretaria de Educação Helena Bomeny⁶⁴ o convidou para trabalhar, como consultor, com o grupo de História, composto por oito professores (dois para cada ano), que já estavam produzindo os *Cadernos de História* – com conteúdos e atividades que tinham como referência as Orientações Curriculares.

Deu muito trabalho. O grupo de professores era muito heterogêneo, tendo feito a graduação em momentos muito diversos, com “concepções de história” variadas, se se pode dizer assim, e com alguma resistência a introduzir novos conteúdos (não apenas no que respeita à História da África e Indígena, mas também a novas abordagens e procedimentos de aprendizagem em temáticas consagradas). (Entrevista em 28 de maio de 2019)

Além do trabalho junto ao grupo de professores, o professor elaborou a apresentação do livro *Rio de Janeiro. Histórias concisas de uma cidade de 450 anos*, publicado pela Secretaria

⁶³ Desde sua criação, em 18 de outubro de 1993, a MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, vem referendando sua atuação na convergência cidade-educação. <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>

⁶⁴ A professora assumiu a Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro, depois da saída de Cláudia Costin, que esteve a sua frente, de 2009 a 2014. Regina Helena Bomeny foi secretária de 2014 a 2016.

Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2015. Em sua apresentação esclarece que o livro não é apenas para vocês (professores)

“Ele é também de vocês, professoras e professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro, assim como dos docentes universitários, como uma expressão de uma parceria tão necessária quanto desejada há muito tempo. De modo conciso – como em cada uma de nossas aulas, nas quais com invulgar talento revelamos nossa capacidade autoral, desnaturalizando discursos há muito cristalizados, descentrando lugares de fala e modos de olhar, e ainda provocando desequilibrações, sempre ponto de partida de novas narrativas, que se abrem em direção às margens e ao diferente, pondo em destaque outros protagonistas – de modo conciso, repita-se as histórias da cidade aqui contadas pelos docentes universitários têm como referência inicial os momentos significativos da história da cidade há muito recortados a partir de sua condição de “cabeça”, capital ou ainda “coração do meu Brasil”, como canta o verso da marchinha que se tornou hino oficial da cidade, durante dois séculos. E desde aí, ao privilegiar outras experiências e seus protagonistas, cada uma das narrativas revela ao leitor a possibilidade de contar “outras histórias” em suas aulas, rompendo assim com uma história da cidade que ao ser reduzida apenas ao cenário de uma “história geral do Brasil”, apagava ou deixava em segundo plano as múltiplas experiências vividas “pelas gentes da cidade”. (SME, 2015, p.12)

Na consultoria dada por ele na Secretaria de Municipal Educação inclui-se também o texto introdutório das Orientações Curriculares de História, dirigido aos professores, escrito em 2013 pelo professor, no qual explicita sua visão de história e de ensino de história⁶⁵.

3.1.6 – A formação acadêmica – A graduação em História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi)

As conversas sobre a formação universitária abordaram diversos assuntos muitas vezes retomados e comecei, então, versando sobre o que seria a universidade para formação de professores. Esta, iniciada no século XIX, restringia-se às escolas normais e nos demais níveis de escolarização não havia formação de professores; eles eram geralmente advogados, literatos.

O (Joaquim Manuel de) Macedo não era formado em História, ninguém era formado em História. Capistrano (de Abreu) não era formado em História, entendeu? Maior historiador

⁶⁵ <https://pt.scribd.com/document/388263009/Historia-Orientacoes-Curriculares-2016-pdf>. Acesso em 02 de abril de 2021

brasileiro, considerado, não era formado em História, tanto é que ele não ficou no Pedro II, ele queria fazer dos alunos, historiadores. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

A formação de professores começa a ganhar força por volta dos anos 1920, 1930 porque a sociedade estava mudando, mudando em torno de quatro grandes processos: “industrialização, urbanização, secularização e burocratização”.

Era preciso, então, formar gente para ser uma sociedade urbana. Ela vai colocando questões que a escola primária não resolvia...., mas a resposta para isso era criar uma faculdade específica, no momento, inclusive, que as universidades estavam surgindo no Brasil. Nós não tínhamos universidade, você sabe disso. É no século XX, sobretudo anos 20 para os 30, quando surgem essas universidades, com uma crítica muito grande ao bacharelismo, tinha Direito, basicamente, Engenharia e Medicina. Queria se fazer uma universidade diferente, então criou-se uma faculdade dentro desse projeto de formar a universidade. Você vai ter isso na USP (Universidade de São Paulo), no que vai ser depois a Universidade do Brasil, a UDF (Universidade do Distrito Federal), na PUC (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), entendeu? Cria-se isso que chama a Faculdade de Filosofia. A Faculdade de Filosofia, não no sentido estrito da disciplina hoje; era, sem trocadilho, a Filosofia como formação para professores. ... Eu me formei pela Faculdade Nacional de Filosofia, fiz graduação, fiz pós-graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Ou seja, era formar o professor. Assim, meu primeiro emprego na Universidade foi na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Católica, que acabou com a reforma universitária de 68. Criou-se o departamento, no Centro de Ciências Sociais. Então, nas décadas de 1920 e 1930, teve ali uma política que ao mesmo tempo era uma motivação da sociedade, era uma demanda mesmo, de formar professores, professor para o Ensino Médio, secundário, mais do que professores primários, até. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

.....

O termo para distinguir, não é uma invenção brasileira, mas o termo que foi usado, para distinguir da universidade antiga, que começou a ganhar uma fama de coisa anacrônica, que formava bacharéis. O bacharel era uma coisa ultrapassada; qual foi o termo que se criou? Licenciatura. Quem fazia faculdade de Filosofia, que ia para o magistério, era licenciado, que era o maior prestígio possível. Você não é bacharel, bacharel é saber falar bem, coisa de deputado baiano. Estava ali olhando na estante para o Jorge Amado, no Gabriela, Cravo e Canela tem uma cena sensacional em que aparece um cara lá em Ilhéus para fazer uma palestra e o Nacib leva a Gabriela para assistir. A tortura dela é que tinha que colocar sapato, ficou a palestra toda querendo tirar o sapato, mas não tinha como. Ao final da palestra o cara

distribuiu o cartãozinho dele “Doutor Fulano de tal” embaixo “bacharéis”, ele tinha feito dois cursos. Ele quis fazer uma crítica, ser licenciado era um prestígio. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Durante os quatro anos de formação na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) ouviu falar apenas em duas teses de livre-docência. Não havia pós-graduação; essa política só foi implementada pela ditadura.

Foi a ditadura, como vou dizer isso, é contraditoriamente mesmo, criou a pós-graduação, foram eles que criaram. Era um Brasil grande, que não sei o quê. Uma maneira, inclusive, todo ano tinha uma crise no país, quando o pessoal fazia o vestibular da faculdade, que era uma forma de ampliar o ensino universitário, acabar com a crise do ingresso e criar a pós-graduação. Essas reformas foram feitas nesse sentido. E com isso, claro, a licenciatura ficou menos importante, digamos assim, até porque era uma novidade. Brasileiro adora novidade. É aquela coisa, vamos investir na pós-graduação, que também tinha grana, a grana ia para pós-graduação. Não tenha dúvida, a pesquisa roubou espaço da licenciatura. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Reforçando a ideia de uma faculdade de filosofia, filosofia como formação de professores de Ensino Secundário, o professor citou a Campanha de Desenvolvimento de Ensino Secundário (Cades), que promovia cursos de atualização para os professores, nas férias, como uma preocupação social mais ampla com o Ensino Secundário. Então os professores de História iam ministrar esses cursos e recebiam ao final um boletim atestando que eles haviam dado aulas na campanha.

Eu tinha, devo ter alguns exemplares soltos por aí, que era uma coisa assim, acho que um dia quero dar aula disso, tinha um órgão dentro do ministério, se eu não me engano, chamava Cades – Campanha de Desenvolvimento de Ensino Secundário. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Fez também algumas referências a saberes que são adquiridos no nível universitário, como por exemplo, não citar livro pela cor da capa, ou também não antepor “senhor” ao nome uma pessoa já falecida. O exemplo que ele deu foi uma prova em que ele citou repetidas vezes Sr. Capistrano de Abreu. Contou também sobre o sistema de avaliação entre os professores que consistia numa série de leituras ou seminários ao longo do curso e ao final, uma prova.

O Hélio Viana dava uma lista de livros, para você comentar. Ele lia aquilo e aí deixava você ir para a prova final. Você fazia a prova, se ele gostava da sua prova, te aprovava.... um outro trabalho que eu fiz para ele, acho que foi sobre o Capistrano, foi um livro que peguei para ele sobre o Capistrano e eu botei o tempo todo “o Sr. Capistrano”, não sei o quê. Ele

disse que não tinha respeito, ele me tirou um ponto, porque quem já morreu não pode ser chamado de senhor. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Hélio Viana, catedrático de História do Brasil, cujas aulas eram reproduções dos capítulos do seu livro, tinha como assistente, na época em que o Ilmar era discente, o professor Manuel Maurício.

Quando o Hélio faltava por causa das reuniões do IHGB, o Manoel Maurício vinha. Aí as aulas eram maravilhosas, mas ele fazia questão de entrar na aula, mesmo que mais tarde. Aí, Manoel Maurício mudava as aulas para o livro dele. “Conforme vocês sabem...”, mudava a aula para aula do Hélio. Era um negócio meio maluco, mas a gente sobrevivia. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

A faculdade era estruturada pelo sistema de cátedras, que eram vitalícias. Assim, na década de 1960, ainda existiam professores de uma geração que não tinham formação em História, como Hélio Viana. Por outro lado, cita Maria Yeda Leite Linhares e Maria Eulália Lobo como catedráticas que eram formadas em História e que entraram para a faculdade através de concurso de livre-docência, sendo que ambas elaboraram teses para assumir a cátedra.

O Professor Ilmar realizou também uma série de comentários sobre os “conteúdos” das diferentes disciplinas; aquilo que para ele era novidade em relação ao que havia aprendido no ensino no secundário. A cátedra da Maria Yeda Linhares era a mais dinâmica, inclusive porque tinha uma organização diferente, com os assistentes dando aulas em torno de temas e não períodos, com a realização de seminários, nos quais era preciso ter uma nota mínima para ter direito a fazer a prova final. Ela introduziu Relações Internacionais na História Contemporânea.

Francisco Falcon, que era um dos assistentes dela, “dava para gente Revolução Industrial, preço da batata..., fechamento dos campos...(Entrevista em 26 de junho de 2019)

Já com Fernando Sgarbi Lima, outro assistente,
foi a primeira vez que ouvi falar e fazer historiografia. Ele deu para a gente um curso de Revolução Francesa, que ele falava na Historiografia da Revolução Francesa, ele não dava aula sobre Revolução Francesa, ele falava da Historiografia da Revolução Francesa. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Maria Yeda Linhares deu um curso, no último ano da faculdade, em 1965, sobre África. O Professor Ilmar relaciona o curso a um Boletim da Faculdade sobre História da África, que era escrito e publicado pelo Diretório de estudantes. Em relação a esse boletim específico, ele teve uma participação mais ativa, na elaboração gráfica, que apresentava um mapa da África, usado, posteriormente, em suas aulas.

“Ela trouxe a novidade da África, foi bom, foi legal, mas estava começando a História da África, tanto é que saiu um boletim que tinha História da África. E tinha as relações internacionais que ela estava por trás, que tinha um texto que era básico, que era de uma coleção, do Pierre Renouvin, a gente adorava” (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Já História Antiga e Medieval cabia ao catedrático Eremildo Viana, que também era o responsável pelo vestibular. Introdução à História não era uma cadeira, quem dava era o Guy de Holanda, que também era livre docente, mas não havia garantia de ser ele o professor.

Além das aulas, falou um pouco sobre livros que leu ao longo do curso. Citou o livro *Monções*, de Sérgio Buarque de Holanda, porque achou o título interessante.

Eu fiquei fascinado pelo livro, com aquela explicação ali. Até porque contrastava muito com as coisas do Hélio Viana. Era uma coisa mais para o lado cultural, era um livro belíssimo. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Outro livro citado pelo Professor Ilmar foi *História da Riqueza do Homem*⁶⁶, de Léo Huberman, que trazia uma abordagem econômica da História.

Registra que em termos historiográficos não havia muitas inovações, principalmente em História do Brasil, cuja bibliografia básica era o livro do professor Hélio Viana.

Fala por fim, sobre Teoria de História na faculdade:

Guy de Holanda, na faculdade, não passou para a cátedra de História da América. Aí ele foi empurrado para dar Introdução à História. Mas era uma novidade também. Meu curso de graduação coincidiu com a época em que a disciplina Introdução à História começou a se generalizar nos cursos de História até tornar-se obrigatória no currículo mínimo, após a Reforma Universitária de 1968. Metodologia era geralmente confundida com prática de arquivo, como lidar com o arquivo, como vai no arquivo” (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

E teoria era uma coisa que ninguém, pelo menos, tratava com esse nome de teoria. Claro tinha sempre uma referência para a gente, eu acho até que para a geração anterior à minha, que o negócio da Escola dos Annales, que era a grande novidade, mas ela já vinha nos anos 1930, já estava na geração na minha época de pós já estava quase acabando, quer dizer, na graduação já vi isso, mas já estava acabando. E também, é claro, tinha uma outra influência forte que corria paralelo, em determinado momento ficou predominante, que foi o marxismo, que não era nem intenção dos fundadores, que substituiu aquela história mais de fatos, que a gente chamava de história política, por uma história econômica. Começou-se a

⁶⁶ HUBERMAN, Léo. *História da Riqueza do Homem*. 1936

explicar tudo pelo econômico, aquela coisa toda, muito mecanicismo, muito mecânica.
(Entrevista em 6 de setembro de 2019)

O curso, olhando assim à distância, era fraco. Fraco porque dava aquela História mais tradicional (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Havia na faculdade um pré-vestibular que ficava a cargo do Diretório, cujas aulas eram dadas pelos alunos dos respectivos cursos. Com o golpe de 1964, os cursos de pré-vestibular foram fechados. Abriu-se, então, o curso Platão, com o mesmo grupo da faculdade. O professor Ciro Flamarion Cardoso foi chamado para dar aula de História Geral, e ele foi dar aula de História do Brasil.

No que concerne a sua formação universitária, o Professor Ilmar afirmou que não se lembrava das disciplinas pedagógicas, mas que elas eram ministradas no Colégio de Aplicação. A única disciplina que era na Cidade, ao lado da Maison de France, antiga embaixada de Itália, era a de Anísio Teixeira, que, segundo o professor, nessa época não ficava à frente da cadeira, pois estava envolvido com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Então a disciplina, sob a responsabilidades de seus assistentes, ficava restrita à leitura de determinados artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Fala em seguida nos professores do Colégio de Aplicação: cita Joel Sanchez, José Luiz Werneck e Ella Dottori. A professora Ella assumiu o lugar da professora Lydnéia Gasman, que havia ficado doente; na turma dele, a professora Ella chegou a dar algumas aulas, assumindo a cadeira no ano seguinte. Em consequência dessa mudança, abriu-se uma vaga para professor no Colégio de Aplicação, onde o Professor Ilmar começou a trabalhar no ano seguinte.

Estava formado então pela Faculdade Nacional de Filosofia no modelo conhecido como 3 + 1⁶⁷, no qual o discente cursava três anos de disciplinas de sua especialidade mais um ano de Didática, para formação de professores (MONTEIRO, 2013). No que se refere a esse ano de Didática, o Professor falou mais dos aprendizados na formação pedagógica do que das disciplinas cursadas. Identifica didática inicialmente com aprender a fazer quadro negro, como aprender a apagar o quadro negro...

Nem técnica. Tinha aquelas coisas, toda aula tinha que ter motivação inicial, como fazer planos. A gente fazia planos de curso, planos de unidade, planos de aula. Planos de curso geralmente a gente fazia em grupo, juntava três ou quatro. E plano de aula eram as aulas que a gente dava nas turmas, mas isso já era mais na Especial. A Didática Geral juntava uma série

⁶⁷ O curso de formação de professores da FNFi estava estruturado da seguinte maneira: eram três anos de matérias de conteúdo e mais um ano de complementação pedagógica, daí o modelo 3+1.

de coisas, tinha um até que era nosso professor de desenho, não era sempre ele que dava isso, mas era como usar o quadro. Outro que dava motivação inicial para os alunos, para não entrar direto na aula, começar dando uns exemplos. ‘Tem um aluno aqui que vai dar aula sobre Roma; eu fui à Itália comprei uma gravata romana, que que lembra vocês, gravata romana?’ Eu nunca me esqueci essas coisas... Tinha uma coisa diferente, que a gente também não valorizava, uma espécie de Fonoaudiologia, a gente fazia exames para ver capacidade respiratória, fazíamos exercícios, mas era uma zorra, muita gente junta. Fazia exercício para as cordas vocais. ...A Especial era até uma coisa mais voltada para a História. Tinham até umas discussões que podia, forçando a barra, chamar de teórica, por exemplo, vamos dar um curso, o que a gente usa? Tinham as várias maneiras de como periodizar, se vamos dar um curso destacando as datas principais, principalmente para a História do Brasil. As grandes datas, as periodizações. As periodizações já eram um negócio luxuoso,... Mas eram maneiras diferentes de apresentar o conteúdo da História, que eram a repetição do que os livros faziam. Tinham as coisas alternativas, mas era isso. Aula de Psicologia, que não era lá... Psicologia Educacional era uma aula relativamente interessante, embora a gente não valorizasse essas coisas. Quer dizer, eu estou falando da minha experiência. Cheguei a comprar livro, tinha um psicólogo na época que o filho era do Colégio Aplicação, talvez isso marcasse a gente lá, era aluno lá, que a gente lia por fora ... (não consegui localizar o autor), devo até ter o livro dele, um negócio bem interessante, como estudar, como aprender. Mas o resto, na verdade, a gente não valorizava nada. A não ser algumas técnicas de aula, se afastar do aluno, quando o aluno fazia pergunta, hábito que eu tenho até hoje, para que o aluno falasse mais alto e todos escutem. Era técnica, no sentido mais simples possível, isso na minha lembrança. E eu me interessava pela coisa. O bom mesmo, pelo menos para mim, era dar aula, entrar na turma, isso a gente gostava. Gostava de ver o professor, os professores se esforçavam, no geral, para dar aulas diferentes. A gente tinha uma certa vaidade que eu não vejo, nos dias de hoje, mas quando eu trabalhava (refere-se às aulas do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História – LEAH – e também Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID) com isso, que eu não vejo tanto, mas alguns alunos sim, eles tinham uma certa vaidade de dar um conteúdo diferente, algo novo. (Entrevista em 26 de junho de 2019)

.....

Se você me perguntar se foi aí que eu aprendi a dar aula, não foi mesmo. Foi depois. Isso para mim é claríssimo. Eu te digo, o Aplicação, o Colégio, é uma contradição isso na minha cabeça, uma contradição do próprio colégio. Do colégio não, da própria pedagogia, da maneira de pensar a licenciatura. O que eu gostava no Aplicação era a possibilidade de,

fazendo algumas coisas novas, trabalhar com os alunos que eram muito bons e respondiam muito bem. Foi o exemplo que te dei há pouco, de fazer um teatro, fazer uma peça. Fizeram um teatro, criaram os personagens, os diálogos, só tinha que corrigir certos anacronismos. Eu tive um choque muito grande quando fui lá para Brás de Pina. Até os professores mesmos disseram que era uma aula muito boa, mas acima do nível deles. Fui descobrindo um pouco... Aquela coisa do Artigo 99, aquela aula, o que caía naquele concurso, que quase todo ano, repetia as mesmas perguntas. O Aplicação para mim teve esse valor, depois que eu precisei é que eu aprendi mesmo. Quer dizer depois eu aprendi, eu tinha uma vontade de fazer uma coisa diferente, sempre tive e aí que eu acho que eu tive o campo... Estudei mais nesse momento, trabalhando feito um louco, mais que na própria faculdade (Entrevista em 26 de junho de 2019)

.....

Mas esse negócio de fazer os planos, isso pra mim foi importante, entendeu? Porque tinha ideia de onde era objetivo. Sabia que tinha que dar uma aula de Revolução Francesa, mas não sabia que tinha objetivo. É que no fundo a gente ainda estava trabalhando com aquilo que estava na cabeça da gente. Muitas vezes, na Faculdade, muitas vezes, era no próprio curso que tinha feito. Achei que o objetivo foi muito importante. Eu não me lembro como chamava isso, mas era o procedimento didático, mas claro, a coisa que a gente mais botava lá era “interrogatórioSempre tinha motivação inicial para começar. Isso dava um trabalho do diabo, essa motivação inicial. Inventar um negócio de motivação, então tinha exposição inicial, interrogatório. Sobretudo no Colégio de Aplicação, os alunos gostavam de falar. Se bobear, eles tomavam conta da aula, tinham alunos muito bons. A época tinha repressão, dificultava a aula, mas, ao mesmo tempo, incentivava os alunos a participar, eles queriam saber as coisas. Então isso foi bastante útil para mim. Mesmo fazer a avaliação, montar uma prova, formas de avaliação. Foi também importante ter conhecido a Ella Dottori, pois ela era muito inventiva, gostava de trabalhar com turmas mais iniciais do ginásio.

.....

Ela tinha passado para os alunos fazerem uma cronologia sobre Brasil Colônia, então faziam aquele rolo, rolo de papiro, queimado em volta. Isso eu não tenho, até porque não dá, aquela cronologia... Eu lembro que na turma do José Luiz Werneck da Silva, no colegial, os alunos liam o André João Antonil, essas coisas assim. Era um colégio que os alunos eram muito bons. Então essa coisa, vamos chamar assim, mais prática, que não se lia como hoje a gente lê, vamos chamar de prática, laboratório. Que se lia alguns textos mais práticos, a gente não tinha isso, não tinha mesmo. Isso eu lia por conta própria. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

Próximo à PUC havia uma escola experimental que era do Lauro de Oliveira Lima, muito amigo de Werneck da Silva, que aplicava em sua escola o método piagetiano; no livro de sua autoria, *A escola Secundária Moderna*, no rodapé das páginas, há uma frase que o Professor Ilmar usa até hoje: “Professor não ensina, conduz a aprendizagem”.⁶⁸

Então conduzir a aprendizagem, você tem que saber como o aluno pensa; eu falo isso, perguntam “ como você vai saber como cada aluno pensa? “; “uma média.” Eu acho que é por aí, sim (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

Para o curso, não havia bibliografia, mas o professor pegava um ou outro livro; os livros de Theobaldo de Miranda Santos e o livro do diretor da escola de Summerhill, Alexander Sutherland Neill, foram citados por ele.

No Colégio de Aplicação, algumas coisas me chamaram atenção, ele descobriu um livro, cujo autor ele não lembra e que tinha título era mais ou menos assim, Como ensinar, como aprender?. Essas coisas vão se somando, né, na minha cabeça, por isso que eu falo nessa imagem da formação continuada. As coisas vão se formando, se formando até que.. Chega um momento que dá um estalo. (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

Essas leituras eram descobertas; a Lei de Diretrizes e Base, de 1961 levou anos sendo feita, então os discentes da Faculdade Nacional de Filosofia conversavam sobre essas coisas.

Tinha uma resolução do MEC/CNE,⁶⁹ que acho que era número oito, que mandava trabalhar a história da África e fazer também, o que virou moda, fazer programas integrando História Geral, com História do Brasil, digamos assim. Não tem aquele negócio de um ano de História Geral, aquele negócio que se faz hoje e tal... junta. Não é estudar primeiro Europa, depois aqui, não. Está estudando Moderno, estuda Navegações, essa resolução não tenho. Eu até me lembro de uma palestra na faculdade, na Faculdade Nacional de Filosofia de um professor, que era professor do departamento de História, Hugo Weiss que fez uma palestra sobre essa resolução. Por que história da África? Porque estava escrevendo o fim, não era o auge, mas o final da colonização. Eu tenho aí um boletim de História, publicado pelo Diretório de estudantes da FNF, com um mapinha de África, com os novos países africanos, para os alunos. Durante anos dei aula com aquele mapinha, coloquei uma ripinha em cima e pendurava aquele mapinha ali. Quando o aluno chegava no quadro, olhava. Então essa vivência ali no

⁶⁸ LIMA, Lauro de Oliveira. *A Escola Secundária Moderna*. 1ª ed. Rio de Janeiro; Editora Fundo de Cultura, 1962 No livro do autor, a frase acima referida está assim expressa: “O professor não ensina: ajuda o aluno a aprender”.

⁶⁹ Ministério da Educação e Cultura. *Documenta* 8. Outubro de 1962. “deve passar a constituir a complementação essencial a esses estudos (Europa–América–Brasil/mundo contemporâneo) o conhecimento de outros continentes, em especial da Ásia e da África, esta em sua nova fase de autonomia, aquela no fenômeno do renascimento de antigas e ilustres civilizações, iniciando, prosseguindo ou repetindo experiências que, em parte, tiveram alguma conexão com a formação brasileira”. (DOCUMENTA 8, 1962 , p.39)

Aplicação foi motivada pelos professores responsáveis, pela própria vivência, a época ajudava. ...Tinha também uma outra renovação que corria por fora. Tinha também uns cadernos do MEC, você se lembra deles? (Entrevista em 11 de julho de 2019)

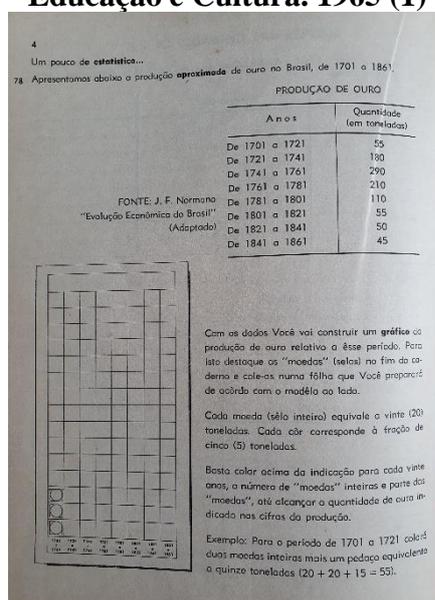
Entre as décadas de 1950 e 1970, o MEC dedicou-se a produzir material didático de qualidade e de baixo custo. A Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada em 1956 e, posteriormente, a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), criada em 1967, foram os órgãos responsáveis pela produção do material. Foram produzidos vários Atlas e também cadernos de texto e de exercícios⁷⁰ para todas as disciplinas.

Foram três cadernos que saíram, em níveis um pouco diferentes de dificuldade. Tinha um que era, se não estou completamente enganado, que está aí, a gente vê depois, que era de Brasil. Depois só Brasil Colônia, que era do Manoel Maurício. Tinha o outro que era mais de História, tenho que ver isso aí, não estou me lembrando exatamente. Eles iam aumentando o grau de dificuldade, era interessante isso. Não era caderno de texto, era caderno mesmo de exercício, como se chamava na época. Eu peguei um que era do Arthur Weiss O caderno dele me encantava muito, era assim. Mineração era para explicar aquela coisa meio mecânica, mas para a época, a Conjuração Mineira, ele relacionava, como todo mundo, com a decadência da extração do ouro. Então ele dava extração da produção do ouro, dava uma tabelinha, por décadas e tinham uns selinhos que eram a quantidade de ouro. Os alunos montavam um gráfico, para dar sentido ao gráfico, cada selinho valia dez arrobas, colocava aquilo ali, o ouro crescia, de repente caía, descobria que na queda vinha a cobrança, achava o máximo... Essas coisas assim foram me chamando muito atenção, de que a aula podia ser muito diferente, algo mais dinâmica, mais viva, algo que o professor vai falando, já estava morrendo, não algo muito atual. Agora, existe até hoje, a gente sabe disso, a gente fala, fala, o aluno não se interessa. Então essa vivência no Colégio de Aplicação, esse negócio, tinham colegas que gostavam disso também, tinham outros que, não sei quantos também, se tornaram professores. Naquela época não tinha muita alternativa, você fazia aquilo para ser professor; no fundo, é uma geração que está acabando. Você faz licenciatura, é um modo que ele vai trabalhar pelo salário, pelo desprestígio social. Naquela época, o cara podia até não ficar, mas no princípio todo mundo queria. Podia te dizer que tinha expansão da rede, tinha concurso pelo Estado todo ano, você já se formava esperando o concurso..... Mas você tinha essa

⁷⁰ Na década de 1960 saíram pela Campanha Nacional de Material de Ensino três cadernos de História do Brasil que ficaram sob a responsabilidade de Elvia Roque Steffon, Manoel Maurício de Albuquerque e Arthur Bernardes Weiss. Com a ditadura civil-militar, a CNME transformou-se em Fundação Nacional de Material Escolar (Fename).

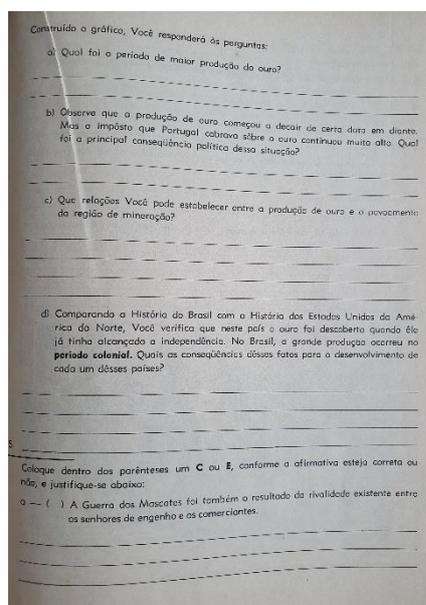
perspectiva, não é como hoje, que todo mundo quer trabalhar na faculdade. Você pega os meninos, todos eles, a expectativa é trabalhar na área de graduação. (Entrevista em 11 de julho de 2019)

FIGURA 4 – WEISS, Arthur Bernardes. História do Brasil. 3º caderno. Campanha Nacional de Material de Ensino. Departamento Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1965 (1)



Atividade de História do caderno de exercício de história 3

FIGURA 5 – WEISS, Arthur Bernardes. História do Brasil. 3º caderno. Campanha Nacional de Material de Ensino. Departamento Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1965 (2)



Atividade de História do caderno de exercício de história 3

Ao mesmo tempo em que cita os materiais didáticos que existiam, o Professor Ilmar fala que tinha vontade de produzi-los.

quando eu comecei a dar aula no supletivo, eu peguei um caderno e comecei a escrever uma História do Brasil para completar. Fazer as frases, deixava espaço para completar, porque eu não queria fazer questionário, eu detestava questionário, negócio de fazer material didático, no fundo um pouco isso, depois eu vi que aquilo era uma bobagem, não com a clareza que eu tenho hoje; isso não é aprender, isso é decorar. O cara decora a palavra que está faltando ali. Aí comecei a descobrir outras coisas, o Aplicação para mim foi muito bom nesse particular, experiência na educação foi muito boa e a experiência do Platão, pré-vestibular, e a influência do Ciro (Flamarion Cardoso) foi muito fundamental (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

3.1.7 – Pós-Graduação (Doutorado) - Universidade de São Paulo /USP - entre professor e historiador

Durante a graduação, na Faculdade de Filosofia o Professor Ilmar lembra-se de ter assistido a uma defesa de tese de livre-docência da professora Eulália Maria Lahmeyer Lobo. Mais uma vez reafirmou que a faculdade de Filosofia era para formação de professores.

A primeira vez que viu escrita a palavra doutorado, foi no momento em que fez a entrevista para entrar na PUC. Leu em uma placa: doutorado em psicologia. Ele relata que se inscreveu no doutorado duas vezes e abandonou. Somente após a terceira inscrição, ele cursou a pós-graduação na USP. A primeira tentativa ocorreu em 1968, período agudo da repressão do regime político-militar, período em que o professor Falcon foi para Portugal, deixando o recado recebido do professor Oliveira França, para que os melhores alunos fossem falar com ele.

Falcon falou comigo, né, aí lá fui eu falar com o França. O França: “Se quiser, eu te mando pra Portugal agora”.. “Professor, minha filha acabou de nascer”, “Não tem problema.”. (Entrevista em 14 de agosto 2019)

.....

Mas eu não fui, eu me inscrevi no doutorado, mas não tive a menor condição, até pelo período que passei fora de casa, não sei mais o quê. Era um negócio bem diferente, você fazia uma prova de qualificação, não fazia curso, só fazia a tese, entendeu. Aí, um belo dia, chega uma carta lá em casa: “Seu exame de qualificação (tenho essa carta) foi marcado para o dia tal, não sei o quê”. Aí, vem a banca “Antônio Cândido”, e os demais, por causa do tema, não era nem Tempo Saquarema, era Rui Barbosa. (Entrevista em 14 de agosto 2019)

O Professor Ilmar não apareceu para a entrevista. Passados dois anos houve o concurso para UFF e o Oliveira França veio de São Paulo para participar da banca. Depois do concurso houve uma comemoração na casa do Professor Falcon, e Oliveira França o reconheceu.

“Você não acha que agora tá na hora de você tomar posse e você ir pra Portugal?”. Aí, eu falei: “Professor, vou considerar”. Aí, lá fui eu, falar com ele em São Paulo. (Entrevista em 14 de agosto 2019)

Nesse segundo momento, também não cursou a pós-graduação: *“Foi o segundo abandono, abandonei duas vezes, Luciana”.*

Aí, voltei mais tarde, numa outra perspectiva, essa pra mim foi até mais chata, telefonei pra ele: “Venha!”, porque era uma época que não tinha..., tinha uma seleção mas não era uma seleção como a gente faz hoje com prova. Cada catedrático selecionava, fazia entrevistas. O França acordava duas horas da tarde, começava a trabalhar às 4 horas, o curso dele que eu fiz começava às 4 horas e, acabava às 8 horas da noite, e eu tinha que voltar de ônibus, uma loucura. Aí, quando eu cheguei lá para fazer a prova depois de ter me inscrito na secretaria, tinha umas 20 pessoas para fazer a prova, tinha estudado nada, Luciana. Era uma entrevista, umas 20 pessoas, 6 horas da tarde, aquela luz mortiça, falei: “Selma, vamos embora”. “Vamos embora nada, já estamos aqui,” (Risos). Até lá, ele não tinha chegado. Era ... chega ele, todo de preto, como sempre, aí tinha um outro cara sentado, “Conheço esse cara, mais velho”.

Depois, eu me lembrei, era o István Jancsó, que eu tinha conhecido uma vez aqui no Rio. Ele vinha a casa do Falcon, eu tinha até simpatizado com ele e ele comigo, né? França chegou na porta e falou assim: “Olha, vamos fazer a seleção, eu só quero dois alunos, não quero mais do que dois” e “Já estão selecionados”. Aí, eu falei: “Aí, meu Deus do Céu”. (Risos). (Entrevista em 14 de agosto de 2019)

Os dois alunos previamente selecionados eram o professor István Jancsó e o Professor Ilmar. O professor Oliveira França entrevistou todos os outros candidatos e os encaminhou para seus assistentes, dentre eles, Fernando Novais. Ao falar sobre o doutorado, Ilmar seguiu mais ou menos o mesmo esquema que usou para falar de sua formação universitária. Começou o curso em 1978 e defendeu a tese em 1985. Acredita que levou mais de um ano escrevendo. Falou dos cursos, daqueles que mais aproveitou, das dificuldades em cursá-los, pois em muitos semestres não conseguiu encaixar as disciplinas – foram ao todo cinco cursos – com o seu horário de trabalho no Rio de Janeiro, além do cansaço na locomoção entre o Rio de Janeiro e São Paulo, viagens que inicialmente eram feitas de ônibus, tendo conseguido depois, por um período, uma “ajuda de custo” da PUC para se deslocar de avião. Além disso, destacou os colegas de curso, todos mais novos, e que ele se sentia muito velho. Fala em algumas alunas e suas colegas, Sílvia Lara e Laura de Mello e Souza.

Para a qualificação fez um projeto muito detalhado, uma discussão da historiografia que durante muito tempo muitos professores usaram até, para dar aula.

A coisa até que mais me emocionou a respeito disso foi uma pessoa que eu conhecia pouco, conhecia de livro, que era um geógrafo, está me fugindo o nome dele agora, aquele que tem a Evolução urbana do Rio de Janeiro, (Maurício Abreu) que já foi publicado, morreu há pouco tempo. Ele morava pertinho da gente. Um geógrafo famoso, muito bom; um dia, ele me telefonou falou que queria conversar comigo, não sei o quê, estou fazendo a minha qualificação e como o meu é projeto padrão, ele queria ver a discussão historiográfica; ele sempre gostou, um pouco antes dele morrer ele terminou a pesquisa, terminou o primeiro volume, que era o século XVI que era geografia histórica, em dois volumes. Lindíssimo. (Entrevista em 6 de setembro de 2019) .

Foi na época em que estava escrevendo a tese, que, no seu entendimento, a historiografia estava mudando. O Professor Ilmar cita então o primeiro grande texto, que pelo menos para ele, marcou essa transformação. Foi uma coleção, que Théó Santiago pediu os direitos de tradução,

História: Novos problemas, novas abordagens e novos objetos.⁷¹ (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Não trouxe da teoria da História. Pode ser até que gente vai dizer: isso veio de fulano de tal; isso eu trouxe lá das aulas, trazia das aulas, lendo, aí você fica buscando maneira de o aluno aprender aquilo. (Entrevista em 8 de setembro de 2019) quando eu fiz o projeto da qualificação, para discutir o negócio do tempo, eu usei uma frase do Piaget que era uma espécie de um relatório que ele tinha feito das experiências com as crianças. Não era nada teórico, quer dizer virava uma coisa teórica, né, mas era ele ali vendo como as crianças, nos primeiros tempos, no primário, digamos assim, percebiam o que era o tempo e o que era o espaço... Vou falar do Tempo Saquarema⁷², mas eu coloquei ali, tenho certeza, que eu queria trabalhar com várias coisas que eu tinha aprendido com Piaget, eu queria sondar se eles iriam ... a banca era o (Fernando) Novaes, o (Oliveira) França e o Jobson(Arruda), dar uma sondada, sobretudo o Novaes, ... o Novaes é chato. Ele implica até mesmo para se distrair. A frase do Piaget era assim: “O tempo é o espaço em movimento e o espaço é um instantâneo do tempo”. Parece um trocadilho, se você parar para pensar, o espaço é um instantâneo do tempo, pois se o tempo é o espaço em movimento, no tempo você tem o espaço, vamos dizer, uma escola, uma sala de aula, uma vida de uma pessoa, que corre no tempo, mas corre num espaço. Você recorta ali, o espaço é um instantâneo daquele tempo, no espaço você recorta o tempo. O Novaes vira, ele elogiou o projeto para caramba, sobretudo uma parte imensa de revisão historiográfica, não se o que lá, pereré, pereré, “mas essa frase aqui é um trocadilho medíocre”. (Risos). Claro, não sou besta; ele era a banca, não vou brigar com ele. Então essa coisa, essa maneira de eu ensinar, eu não acredito nessas coisas de vocação, talento, sei lá, foi uma coisa progressiva, entendeu, que no momento que eu escrevi a tese, posso até, quer dizer, isso vai me dar algum trabalho, marcar na tese alguns desses momentos, que isso não é de propósito, foi a minha coragem de eu trazer uma coisa do ensino para uma tese acadêmica. Você está entendendo o que eu estou falando? Eu não estou fazendo uma tese de educação, né? Estou fazendo uma tese acadêmica. Mas as coisas que eu tinha para...porque é ao contrário, geralmente, você vai do acadêmico para usar no ensino, né. Eu fazia isso, é claro. Eu pegava ali e trazia para dentro, uma outra coisa também ...pares. Está muito no início da tese, quando eu falo, assim, “como é que é o negócio?”, a relação entre Saquaremas e Luzias. Eu não

⁷¹ Le Goff, Jacques e Norá, Pierre (orgs). *História: novas abordagens, novos problemas, novos objetos*. Coleção em três volumes.

⁷² Período do Império no qual o partido conservador (Saquarema) assumiu a direção política do Estado. O outro partido, os liberais, eram conhecidos como luzias.

aguentava mais aquela coisa, Luzia é igual Saquarema , não sei o quê, pepepé, discutindo com alunos, discutindo dentro de mim. Aí saiu aquela frase que eles são ao mesmo tempo, semelhantes, diferentes e hierarquizados.

.....

Para fechar, você falou uma coisa que me tocou muito, não me lembro mais como você falou, mas a ideia foi essa, né Luciana, quando você juntou o ensino com o conteúdo de História; quando é que eu tive coragem de fazer isso.? Coragem, escrevendo a tese. Porque eu digo que é uma coragem; porque escrevendo uma tese você pode ser arrebitado, como o Novaes fez comigo no exame de qualificação; aquela história do espaço/tempo. Isso é uma besteira; isso é um jogo de palavras. Ainda bem que eu tive a tranquilidade ou medo de não responder no exame de qualificação. Mas foi o modo, digamos assim, eu já tinha feito livros, textos, já tinha feito livro didático, já tinha feito muita coisa. É agora. Eu acordava, vou fazer; chegava no final do dia; não, não vou fazer estou me arriscando; fazer a tese é um exercício solitário, mas é completamente solitário, o orientador tem que ser solidário; a Ana (Maria Monteiro) nunca vai te abandonar, no fundo, você está é sozinho mesmo. Então falei: vou bancar isso, até pela minha experiência, se eu fosse um cara que não tivesse privilegiado a aula seguramente eu podia até fazer isso, entendeu, mas não ia trazer nem de lá para cá, nem daqui para lá. De cá, seria a aula para o texto, concepção de história, aquela história para a aula virou uma coisa só. Fui juntando. Essa decisão foi consciente. Não me arrependo não. Eu acho que é isso mesmo. Numa escala evolutiva, não acho que seja uma evolução, é uma evolução, não é um evolucionismo, não tem nada a ver. Tanto é que, na defesa, não é um autoelogio, porque isso foi dito com todas as letras, Maria Célia disse, “Eu nunca esperava ouvir isso do Novaes, a sua tese é um marco na historiografia”. Eu pensei: esse cara continua me sacaneando. Ainda bem que eu fiquei calado. ...(Entrevista em 28 de novembro de 2019)

3.1.8 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - entre professor e historiador

No ano seguinte à sua formatura, que aconteceu em 1965, o professor fez uma entrevista com o Padre Antonius Benkő S.J.⁷³, para assumir o cargo de professor de História na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na época, várias disciplinas estavam sem professor, o que o permitiu escolher a cadeira na qual queria trabalhar. O professor

⁷³ - Reconhecido como um dos construtores da PUC-Rio, em especial daquilo que chamamos o modelo PUC, que integra organicamente graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa, excelência acadêmica e compromisso social, pioneirismo e tradição, colegialidade e participação, e unidade e diversidade. <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/entrevista/entrevista-com-padre-benko-sj>

começou dando aula para uma turma, muito pequena, de Brasil Império. À época, o catedrático de História do Brasil na PUC-Rio era o professor Américo Jacobina Lacombe. Com a Reforma Universitária de 1968, a PUC foi escolhida como a universidade para implantar a Reforma, já que as universidades, principalmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontravam-se muito desarticuladas, em função das perseguições aos professores, principalmente após a decretação do AI-5, em 13 de dezembro de 1968.

Na sua avaliação, em entrevista de 14 de agosto de 2019, a USP não tinha interesse em implantar a Reforma, pois já tinha uma tradição de pós-graduação, muito vinculada à sua fundação, na Revolução Constitucionalista de 1932 contra o governo de Getúlio Vargas. A USP já possuía uma política de bolsas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e não queria depender do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao contrário, a PUC era uma universidade pequena, com um número muito restrito de bolsas, destinadas apenas à pós-graduação na área técnico-científica. As áreas de ciências humanas e sociais não eram contempladas com bolsas.

Com a Reforma, o Professor Ilmar foi convidado a assumir a coordenação do Departamento de História, departamento no qual permaneceu até se aposentar. Ele diz que perdeu a conta de tantas coisas que inventou naquele Departamento, citando, inicialmente, o Boletim de História, uma publicação do próprio Departamento que incluía, entre outras coisas, artigos dos professores. O Boletim existe até hoje, mas com outra feição, com uma dimensão mais informativa. Outra atividade criada por ele foi “História às Sextas feiras”, na qual são convidados/as professores/as para dar palestras sobre História, seguidas de debates com os alunos da graduação.

Dos vários relatos do professor sobre a PUC, destaco alguns: a construção de seu conhecimento historiográfico e o relato de uma aula. Durante um período, alguns professores formaram um grupo de estudo acompanhados por um professor do Departamento de Filosofia. Ao relatar essa experiência, o professor trouxe como foco a leitura de alguns teóricos, corrigindo, em seguida, que nem todos eles foram lidos nesse momento do grupo de estudo. O primeiro deles foi Louis Althusser, marxista mais estrutural, que Ilmar, aos poucos, foi substituindo por outros autores” (Entrevista em 6 de setembro de 2019). Cita, em seguida, Antonio Gramsci e, por fim Edward Palmer Thompson, ligado à historiografia inglesa, um marxismo diferente, “*o francês é muito cartesiano*” (idem). Relacionou ao comentar as leituras sobre Antonio Gramsci a influência o marxismo, quando a Teoria da História se confundiu com a Teoria Marxista. Afirma que essa confusão não ocorreu apenas na PUC.

Veio também o negócio, aí foi uma praga, infelizmente, que foi o negócio do modo de produção. Isso, inclusive, entrou na escola secundária, que até certo ponto foi uma lástima, cá para nós. Os professores não estudavam, tinha aquela forma que tudo explicava, explicava de qualquer maneira, não sei mais o quê, às vezes chegava a ser triste” (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Em relação a Thompson destaca a não ortodoxia marxista dele e disse que a sua leitura foi fundamental para a sua tese.

... mas o Thompson me deu teoricamente uma, uma parte da tese é ele, ele no sentido de pensar teoricamente, ... sobre o conceito de classe social que ele usava, como ele dizia que precisava ser olhado, o que, no fundo, é uma coisa óbvia, né? Aquele negócio que a luta de classes é como se fosse um ringue, (imagem que você, Luciana fez para os alunos): burgueses e operários, aí toca o gongo – piiiimm, aí vão lá luta. Então ele diz – as classes não lutam por que existem, é como se elas estivessem no cantinho para começar a lutar, elas existem porque lutam. É no acontecimento da vida que elas vão criando a sua consciência que são classes, entendeu, é aquele negócio, estamos esperando aqui para acontecer uma greve para a gente brigar, não. A vida leva a ter greve, a não ter greve, não sei o quê, pépépé, que é a história cultural; a outra é mais uma história política, uma história econômica; isso na minha cabeça foi fundamental. Aí eu comecei; eu tinha um bom conteúdo de História do Brasil, diferenciado, sabia muito Colônia, sabia menos Império, República nunca gostei; mas dava aula, resolvia; mais um conteúdo herdado da historiografia que existia, né? Claro que tinha alguns autores que sempre foram mais importantes: Capistrano de Abreu, por exemplo, Caio Prado Júnior. Nelson Werneck nunca foi, eu sempre achei, ele tinha um valor danado como pesquisador, mas muito esquemático, Sergio Buarque de Holanda; Gilberto Freyre, lia pouco, até por preconceito, era reacionário; mas lia, não valorizava. Aí comecei a olhar um pouco diferente. Daí saiu os colonos, colonizadores, colonizados. (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

Em entrevista de 8 de novembro, ao conversar sobre o conceito de espaço de experiência de Koselleck, ele, de forma sucinta descreve uma aula, com o objetivo de construir um conceito.

... Espaço de experiência também não é tão complicado, desde que você não use a expressão. Essa expressão já é muito, já cria uma barreira, digamos. Às vezes tem isso. Você usa uma expressão, pode ser um conceito, digamos que isso seja um conceito, nem sei se é, se você já começa por ele, não adianta.

No trecho acima, referia-se à Educação Básica. Em seguida, deu um exemplo de vida mesmo, de uma aula dada na Universidade Federal Fluminense:

Foi até o filho da Tomoko Paganelli, aluno da UFF;.... Eu dava aula para eles construindo os conceitos de colonizador, colono e colonizado. A partir da tese, eu comecei a mergulhar, fazer um triângulo mais forte nisso. Como é que se construía, na própria relação, contando como estava se dando a colonização, claro, não ia contar, estava plantando açúcar, não sei o quê, contando uma determinada narrativa que estava apontando para isso, para esses três, vamos chamar de conceitos; contando isso, não vou contar aqui porque é um negócio muito grande, depois eu vou te contar particularmente, como é que é. Ah! Vieram para cá os portugueses! Não diz nada. Tinha português, negro, português eclesiástico, outro era fazendeiro, o outro era comerciante, então eu ia descrevendo ali como é que era, no centro disso estava o último conceito que era a região colonial. Como ia se formando uma região; o colonizado, não sei o quê, pereré, pereré, então daí, quem recebia terras, quem tinha escravos, recebia terras, até porque tinha escravos, quem não tinha não recebia, estava na produção, era o colono, mas quem dominava era o colonizador, ou era administrador, ou era donatário, ou era funcionário régio, aquele negócio todo; o religioso, administrador das almas ou era o comerciante, que, no fundo, era um agente do rei, para controlar; tudo o que produzia aqui, só fazia sentido se chegasse na Europa, quer dizer, que não fosse plantar batata, ele podia plantar, mas não era uma coisa, uma finalidade mercantil, digamos assim. E tinha um cara só que participava disso indiretamente como se não existisse, que era de um lado, o escravo, e, de outro, os homens livres e pobres. Eu me lembro que estava dando uma aula, dando isso. Vou explicar essas figuras aqui. Também não são eles que estão na colonização não; o colono pode ser o senhor de engenho, pode ser o pequeno produtor; ninguém ia pegar no colono, como os colonizados não estava ali; o colonizado era o homem livre e pobre, o escravo, o escravo nativo, o escravo africano. Quando eu estou explicando isso, o filho da Tomoko vira e fala: “Ilmar, isso não é isso, isso não é aquilo”. Ele me acompanhou e operou. Se eu fosse um cara chato, agora,, eu ia explicar , você ... vou contar quem é que matou (Risos). Falando sério. Acaba o suspense. Claro, vários alunos ouviam isso, não chegavam a nenhuma conclusão. Até por que estavam habituados a quê? A decorar, né? Que é o colono? Colono é isso assim, assim, assim. Não transfere nunca para uma outra situação. Então, é na narrativa, mas também não vamos reificar a narrativa, é uma narrativa, você tem que narrar, falar, de outro lado, conduzindo o raciocínio do aluno; você está explicando, você está conduzindo, você não está falando sozinho... Dá para fazer. Contando isso, isso é uma experiência, porque fala num espaço de experiência, é um espaço/tempo, você recorta uma determinada situação ou

determinado espaço que evidentemente que está num determinado tempo. (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

Numa outra direção, eu solicitei que ele falasse um pouquinho de experiências em projetos desenvolvidos na PUC, pelo departamento de História, sobre formação de professores. Foram três projetos ressaltados: o projeto de capacitação de professores, o projeto de formação do historiador e o PIBID, o qual será tratado em separado.

Falou inicialmente sobre o projeto SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior) intitulado “Capacitação de professores do segundo segmento do 1º Grau nas disciplinas de História e Geografia” voltado para a capacitação de professores a partir da produção de materiais didáticos. Esse projeto não era específico da PUC, englobava várias disciplinas e várias instituições.

uma ideia muito próxima do Pibid, mas ao mesmo tempo muito distante, entende? Próxima, no sentido de pegar os alunos da Universidade e levar para a escola, e com isso podia até dar uma aula na escola, mas não era uma coisa em princípio, obrigatória. A ideia básica era fazer esse material didático, montar atividades e, por sua vez, aproveitar os professores para se atualizarem (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Nessa época História e Geografia ainda constituíam um mesmo Departamento. A equipe foi, então, formada: na História, por ele, coordenador, Selma (Rinaldi de Mattos) e Guida (Margarida Souza Neves); na Geografia, Luis Antônio de Moraes Ribeiro, coordenador, porque o João Rua não quis participar, e Rosalina (Costa). Além dos professores a equipe era formada também por estagiários, discentes do Departamento.

Eram duas escolas, uma no Centro de Caxias e a outra no aterro sanitário de Gramacho. No momento da elaboração do projeto, ele diz que fez uma leitura errada e compreendeu que não podia desenvolver o projeto no mesmo município da Universidade.

Então como eu tinha lá o meu avô que tinha sido prefeito de Caxias, não sei o quê... meu avô postigo, eu resolvi fazer em Caxias. (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Logo em seguida, desenvolveu outro projeto, esse no âmbito da PUC e específico para História, pois Geografia já havia se separado da História, e elaborado por ele, realizado no âmbito do Programa de apoio à integração graduação–pós-graduação (Proin), patrocinado pela Capes, iniciado em 1997. Esse projeto acabou gerando dois livros: *Ler, escrever para contar: documentação, historiografia e formação do Historiador* e *Histórias do ensino da História no Brasil*.

Esse eu boleei da seguinte maneira: você já deve ter visto o *Ler e Escrever*. Cada professor dava uma palestra sobre o seu tema, aí na sessão seguinte a gente discutia, então uma que rendeu muito bem foi a do... , aquele menino de Geografia, que trabalha

na UFRJ, o Helion (Póvoa Neto), o negócio dos mapas, cartografia,, a Maísa (Maria Elisa Noronha) deu um curso da Carta de Caminha, Ricardinho (Ricardo Benzaquen de Araújo) deu um texto de História e memória,(Entrevista em 6 de setembro de 2019) ⁷⁴

Foram dois projetos muito bons, o primeiro foi mais voltado para a área pedagógica e esse segundo, mais para a formação do historiador. Ao fazer esse comentário, complementou..

se a gente não tivesse nenhuma forma de como resistir, tem que resistir, para que pelo menos essas memórias não se percam, foram aí alguns anos de muito boas experiências, o governo está em cima, está dilapidando essa memória toda (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

Enquanto estive no Departamento, o Professor Ilmar coordenou também o curso à distância promovido pela PUC e Uerj para a formação de professores de História de todo o Brasil. Esse curso seguiu o mesmo programa do Departamento de História, presencial e teve todo o gerenciamento do Centro de Ensino a Distância (CCEAD) da PUC-Rio. Sobre esse projeto ele não falou, pois como disse inicialmente, no segundo semestre o professor encontrava-se esgotado com problemas de saúde, encerrando as entrevistas.

3.1.9 – PIBID – Formação de professores

Já próximo de se aposentar na PUC, o professor foi deixando de dar aula de História do Brasil, deslocando-se para a área de ensino, dando inicialmente a disciplina Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) para em seguida assumir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no departamento de História. Curiosamente, ou não, no momento de falar sobre o PIBID, ele trouxe Piaget. Dentre as inúmeras atividades propostas por ele para os alunos, várias foram baseadas na estruturação lógica da psicologia genética.

Eu fiz isso no PIBID. Colocava assim gravuras, uma motocicleta, uma bicicleta, pode escrever, mas é importante que a criança veja, um carro, uma bicicleta elétrica, bicicleta elétrica não dá; naquela época não tinha bicicleta elétrica, não pode ser bicicleta elétrica, depois a gente vê; aí dava para os alunos, todos do PIBID; aí os colocava lá para separar em dois grupos de acordo com um critério só; separavam, tinham duas possibilidades: você conhece isso, né? Veículos com motor e sem motor; carro tem motor, motocicleta tem motor; bicicleta não tem motor....

.....

⁷⁴ Nesse projeto o professor Ricardo Benzaquém deu uma aula sobre narrativa e a professora Margarida Souza Neves, sobre memória. Os textos encontram-se no livro *Ler, escrever para contar*.

Outros traziam outras possibilidades – veículos duas rodas bicicleta, motocicleta, quatro rodas, carro, vamos colocar aqui um carrinho de supermercado. Agora vamos cruzar; aí já começava a dificuldade... Uma coisa é separar por um critério, um atributo, no caso aqui seria com motor, sem motor, outro atributo rodas, quantas rodas... aí vamos juntar os dois, ao mesmo tempo, a mesma classificação que a gente chama aditivo, outra maneira seria multiplicativa tem mais de um. Eles faziam com facilidade; quando faziam, ficavam felizes, aí pediam passa outro. Isso aqui tudo tinha imagem; Selma tinha uma coleção dessas imagens, que eu vou te contar... Aí eu chegava e levava um triciclo. Onde é que vai entrar o triciclo?

A turma era formada por dezesseis estagiários... eles brigavam, discutiam, mas não chegavam à conclusão alguma...

Mas gente é tão simples – mantêm a mesma coisa, o que tem motor, o que tem roda, não sei o quê, então aqui, ó, com motor, sem motor, muda aqui em cima com duas rodas – estava duas rodas e, como é que estava aqui antes, quatro rodas – muda aqui em cima – com mais de duas rodas. Anhh.... Eles queriam mudar aqui, quando tinha que mudar o critério de classificação. (Essa explicação ele deu com um papel, desenhando os quadros; quando fala “queriam mudar aqui”, estava apontando para os espaços em que são preenchidos os exemplos.), não é isso? Na sociedade brasileira, ... isso já está até enchendo a paciência esse negócio, quem é favorecido/ desfavorecido? Então você coloca brancos de um lado e aparece logo, hoje em dia isso, o negro do outro. Onde entram os índios? Não é verdade? Não é um desfavorecido também? São só negros? Tem uma tendência muito grande nisso... também com esse negócio da Amazônia, o índio voltou Quando enchia, troca, depois que eu descobri que estava trocando aqui, estava trocando os atributos –motor/sem motor; duas rodas/quatro rodas – por isso eu coloquei aqui, mais de duas rodas, pode ter quatro, cinco, tem caminhão tem dez rodas.... Quando você colocou o triciclo – ela operou mentalmente, construiu uma resposta para aquilo. Quando eu coloquei o triciclo, o que eu fiz com ela: uma daquelas três palavrinhas mágicas que já eu falei – eu desequilibrei; aprender, você aprender, a criança aprende, qualquer pessoa na vida aprende... Você hoje, comprar água mineral e esquentar na chaleira para tomar banho – você está desequilibrada; a vida te desequilibrou. Quando você cria um esquema mental para responder um problema, você usa aquilo; de repente mudou o problema, pouca coisa, você sofre uma desequilibrção. Se a criança não desequilibra, quer dizer qualquer um, não é que ela deixe de aprender, ela fica limitada naquilo que aprendeu. O mundo que a gente vive é isso. Quais as minhas dificuldades nesse mundo? Dezenas, mas tem algumas que já não estão dentro dos meus esquemas mentais, a começar por essa porcaria aqui (pega o celular): o Pedro vai me explicar, pergunto – diz por que, Pedro, ele faz direitinho, (bate na

mesa como se estivesse teclando o celular), *eu digo, vai devagar... Ah não, vovô... não posso, você é muito lento ... ele faz o que eu quero, mas ele também não sabe explicar, você é muito lento. Isso é o que Piaget fala, você tem que desequilibrar, ou seja, para usar uma linguagem mais popular, tirar da zona de conforto. Desequilibrar é tirar da zona de conforto.* (Entrevista em 6 de setembro de 2019)

O Professor Ilmar refere-se a uma outra atividade desenvolvida por ele, para identificar as formas de marcação do tempo, utilizando músicas. A letra da música *Como uma onda no mar*, de Lulu Santos, provocou a maior discussão se era um tempo linear ou um tempo cíclico.

Uma prática constante do professor era levar um pequeno texto, poema, como epígrafe da aula, forma de problematizar. Uma delas foi um pequeno texto escrito por ele, depois de uma conversa com o neto que chamou o primo de nômade. Questionado por que, o neto respondeu. Ele veio para cá, perguntou se tinha biscoito, comeu todo o pacote e foi embora. Ele é nômade. Um exemplo de operação realizada pelo neto, que na época tinha por volta de oito anos.

Além disso, falou sobre as aulas dadas pelos docentes-estagiários, principalmente, daqueles que se preocupavam em preparar uma aula “diferente”. Cita, então, um aluno que trabalhou com o teatro grego. Ele fez uma pesquisa profunda sobre os elementos do teatro e trouxe isso para os alunos. Ilmar pretendia que essa aula ocorresse no anfiteatro Junitô Brandão, na PUC, mas isso não foi possível. Ele admira aqueles que buscam dar uma aula diferente, que demonstram pesquisa, demonstram autoria.

Coloca-se em seguida em relação aos currículos de diferentes escolas: uma escola particular na zona sul do Rio de Janeiro não pode ter o mesmo programa que uma escola pública na zona sul. Isso não é preconceito.

3.1.10 – Retomando sua trajetória –algumas reflexões

... até chegar a Piaget, eu dava aula, era uma aula, digamos assim, fortemente de conteúdo; claro, já tinha algumas coisas que eu já chamava atenção, mas era fortemente de conteúdo, né? Aí fazendo um parêntesis para eu não perder o eixo, eu também tinha... Por que eu lia muito? Eu também sempre tive ..., era medo mesmo, Luciana, falando com toda a sinceridade de encontrar um aluno, - e sempre tem, - de apontar o que você está falando está errado, de eu parecer não conhecer, até porque eu não gostava de descobrir nos professores, quando eles estavam falando bobagem. Eu não tinha nem condição de avaliar isso, mas, como eu li isso aqui, não sei o quê, pé, pé, pé. Eu lia porque gostava de ensinar aos outros, mas lia também para ficar seguro, mas aí eu estou no plano do conteúdo. Isso eu vou trazer a minha vida toda, entende? Quando alguém diz, hoje, para mim assim: - Você não tem vontade de dar

aula? Sinto muita falta, acho que eu já falei isso para você, é uma das coisas que eu fazia, que eu gostava, é gostava, esse negócio que vem desde cedo, o que eu aprendi com o meu pai, passar para a moça, para a empregada. Quem está na universidade, mesmo que não esteja lendo livro, ... nós estamos aqui conversando, o outro chega, fala o livro tal, no momento, você já fica curioso, fica atento, lê uma reportagem no jornal, está entendendo.... Você não quer dar aula de novo? Sinto muitas saudades mesmo, saudades dos alunos, dessa troca, do que eu aprendi, não sei o quê. Mas por quê? Eu falo, eu continuo lendo, ontem mesmo, nós ganhamos dois livros na segunda feira de presente, eu e a Selma, nós trocamos por três livros de conteúdo. Não é conteúdo, quem descobriu o Brasil, não falando coisas que já não se está falando....

.....

Mas isto está no plano do conteúdo. E tem o plano também da, no caso aí, da teoria pedagógica, lá o que seja, sei lá como chamavam isso, né? Todos os dois, na verdade, caracterizam o saber docente. Saber docente não é só conteúdo. Mas durante muito tempo só se pensou assim, a pessoa tem que saber conteúdo. Então voltando. Está muito longo esse negócio. Primeiro foi Paulo Freire e o outro foi Piaget. É certo que quando eu dava aula, eu também estava aprendendo, porque alguém tinha me dito aquilo, até talvez de uma maneira concreta, no próprio conteúdo tinha lá uma metodologia que eu tinha aprendido, mas que eu não valorizava muito. Acho que, no início a gente trabalha repetindo as coisas, negócio da prática. Poxa, você não está na faculdade, mas como você vai pegar um livro lá do ginásio, cheio de conteúdos corretos na universidade; mas, às vezes, os professores não chamam atenção como aquilo pode ir parar na sala de aula, mas também é isso, estão preocupados em dar a última coisa da historiografia, que é irrelevante o espaço de experiência, é a última coisa; falou, mas o aluno não sabe como vai usar isso na sala de aula..

.....

Eu sempre li muito, estudei muito.

.....

Desde pequeno eu tinha essa ansiedade de ler,... desejo de ler, quando eu lia e descobria alguma coisa nova, que ler é isso, uma coisa nova não quer dizer uma coisa de conhecimento, eu era dominado por um outro tipo de desejo de passar isso para alguém, não ficar com aquilo comigo. Talvez isso tenha sido até coisa que mais me mobilizou para ser professor. (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

.....

Não é que eu seja contra a pesquisa, pelo contrário, eu acho importantíssima, eu sempre valorizei muito mais a formação de professores, como a gente começou hoje a conversa, parece

que a gente fez uma volta e chegamos no mesmo ponto. Que é básico. O curso que eu fiz era isso, não tinha pesquisa. A pesquisa vem depois com o negócio da implementação da pós-graduação... (Entrevista em 28 de novembro de 2019)

4 – LEITURAS – COMO DAR UMA AULA DIFERENTE?⁷⁵

Walter Benjamin e Paul Ricoeur, que trabalham respectivamente com o narrador e com o historiador, responsáveis por elaborar narrativas (intrigas), indicam que estas só adquirem sentido na leitura, tanto de um auditório formado por ouvintes, como do leitor de um texto escrito. Esses dois (ouvinte/leitor) completam a intriga, pois ao estarem inseridos na mesma cultura que o narrador /historiador, são capazes de compreendê-la e de interpretá-la.

Ao longo das oito entrevistas com o Professor Ilmar, inúmeros temas foram tratados e a vontade era de trazer todos os aprendizados decorrentes da escuta dessas narrativas. Mas o nosso foco é o professor marcante, um professor importante na formação de professores de História no Rio de Janeiro. As entrevistas orais que permitiram compreender, com maior profundidade, como ele pensa o ensino de História e, ao falar disso, dimensionar a sua prática ao longo da sua trajetória profissional. Além das entrevistas, foram objeto de análise também os textos escritos pelo professor, tanto pedagógicos e didáticos, como acadêmicos.

4.1 – DOCÊNCIA – PROFESSOR AUTOR

Acompanhando Nóvoa (2007), para quem o professor é uma pessoa e parte da pessoa é professor, observamos que algumas práticas anteriores à vida profissional do Professor Ilmar foram a ela incorporadas. Ao longo das entrevistas, o Professor afirmou incontáveis vezes que queria ser professor, chegando a contar suas incursões nessa atividade ainda na infância, como aquela em criou a “Escola Educacional”. Mas, ao mesmo tempo em que reafirmava esse desejo, fazia questão de pontuar que ele nunca foi contra a pesquisa; ao contrário, sempre deu muita importância a ela. Essas afirmações, aparentemente contraditórias, parecem-me estar muito mais vinculadas a uma tradição arraigada na sociedade contemporânea de que a pesquisa é superior ao ensino, postura com a qual ele não concorda; pesquisa e ensino têm igual importância para o professor Ilmar e não podem ser dissociadas.

Estamos acostumados a pensar a pesquisa historiográfica como o processo de construção de textos escritos após uma pesquisa rigorosa teórica e documental realizada a partir de uma questão proposta pelo historiador, validada por seus pares e submetida as regulações dos órgãos institucionais, tanto no processo de formação do pesquisador como também nas propostas de pesquisa financiadas pelas instâncias governamentais. A própria História como

⁷⁵ O Professor em uma das entrevistas colocou que tempo de sua formação na graduação de História tinha sempre em mente a ideia de dar uma aula diferente, diferente das aulas que ele teve na educação básica, marcada por datas e fatos e aprendida através da memorização.

campo de conhecimento pauta o seu surgimento na escrita. Antes da escrita não existe História. A solução para pensar a história dos povos ágrafos foi reuni-los num período conhecido como Pré-História. Mesmo afirmando que sempre deu muita importância à pesquisa, o professor reitera que sua trajetória no Ensino Superior sempre se manteve no exercício do magistério, no nível da graduação, que em princípio destina-se a formar o professor de nível secundário, ainda que tenha orientado inúmeras dissertações e teses, tanto na História, como na Educação. Ao afirmar a importância da pesquisa e ao se dedicar ao magistério superior, permanecendo nos cursos de graduação, e também da Educação Básica, uma questão então se evidencia a partir das suas narrativas: Qual o sentido de pesquisa para o Professor Ilmar? Parece-me que não se restringe, mas incluindo-a, ao que, hoje, entendemos e praticamos como pesquisa acadêmica

Em suas narrativas aparece também o gosto pela leitura; várias vezes disse “eu sempre li muito, sempre estudei muito”. Esse hábito vem da infância, do ambiente familiar, de “leituras intensivas”, na formulação de Roger Chartier, segundo palavras dele. Na infância, a leitura era acompanhada da necessidade de contar o que havia aprendido; sua mãe era sua ouvinte. Mais tarde, o hábito da leitura e do estudo trouxe outras preocupações, como o receio de outros o acharem presunçoso. Mas as memórias da leitura na infância, tal como foi por ele narrada, sejam, talvez, pistas para pensar o que o professor entende como pesquisa e também e como ensino.

Seus textos escritos sobre a função do historiador e do professor sempre iniciam com a atividade da leitura. A atuação desses profissionais, ainda que siga caminhos diversos se inicia com a leitura. No que diz respeito ao professor, trata-se, também, de iniciar o aluno na leitura.

Goulemot (1996) nos traz em sua análise a dimensão de leitura com a qual o professor trabalha. A leitura é sempre uma produção de sentido.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação de sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual e uma polissemia do texto literário. (GOULEMOT, 1996, p.108)

Essa leitura ocorre, no entanto, dentro de espaços maiores de códigos que regem e permitem a leitura como também de uma cultura coletiva. Em decorrência dessa posição, o autor afirma que jamais existe compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A leitura constitutiva de sentido traz todo o saber anterior – saber fixado,

institucionalizado, saber móvel, vestígios, migalhas – (idem p.115), permitindo que o que já foi lido mude de sentido, torne-se outro.

Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. (GOULEMOT, 1996, p.113)

Tomando por base essas concepções de leitura a frase do Professor Ilmar – “pesquisar é ler” (Entrevista de 11 de julho de 2019) –, ganha sentido, pois a leitura é uma constituição de sentido, dentro de uma cultura coletiva. E cada leitura traz consigo o saber anterior, de modo a mudar o sentido, a tornar-se outro, através da memória de leituras anteriores e dos dados culturais. Não existe, assim, leitura do desconhecido. As leituras assim entendidas podem ser consideradas sinônimo de pesquisas, investigação, consulta, verificação, exploração.

Acredito que a compreensão dessa frase torna se mais refinada se a ela acrescentarmos outros termos, que conferem sentido a um trabalho com História. Busco aqui, então, seguir o raciocínio do Professor Ilmar, tomando como ponto de partida a frase do historiador francês Francois Furet, para quem “fazer história é contar uma história” (MATTOS, 2007, p.7). Esse fazer História implica em, pelo menos, dois caminhos distintos. Alguns contam essa história por textos escritos enquanto outros, por meio oral – uma aula.

Contar uma história pressupõe ações anteriores por parte dos historiadores, sintetizada no título *Ler, escrever para contar*, livro fruto de um projeto desenvolvido no Departamento de História da PUC no âmbito do PROIN, e elaborado pelo professor. O título envolve duas ações que estabelecem uma relação necessária de sentido e de dependência com a presença da preposição “para” antes do verbo contar. O primeiro verbo, ler, significa a pesquisa, a procura das fontes necessárias para pensar a questão proposta pelo historiador. Apresentada aqui de forma bastante simples, o segundo verbo traz a dimensão da configuração da intriga por parte do historiador que é a escrita de um texto, que será elaborado em torno de suas pesquisas. Em função dessas duas ações, torna-se possível contar uma história. Ler e escrever são condições necessárias para contar.

A proposta de François Furet, para quem “fazer história é contar uma história” – que o Professor Ilmar sintetiza em “ler, escrever para contar” – engloba tanto os profissionais de escrita da História como dos professores de História. Então, ambos são historiadores. Trazer essa concepção para a atuação do professor implica realizar um deslocamento da concepção hegemônica de magistério, qual seja, a de que o professor seja um mero aplicador de conhecimentos produzidos em outras instâncias do saber, mais precisamente no âmbito acadêmico, definido em pesquisas educacionais como “racionalidade técnica”.

Gostaria nesse momento trazer algumas considerações sobre as pesquisas sobre docência/docente no campo da educação, de modo a articular, em seguida, os conhecimentos acumulados por estas e o pensamento do Professor Ilmar. Primeiramente, cumpre elucidar o que estamos compreendendo por docência. É a atuação do professor no fazer curricular, ou seja, se efetiva no contexto da prática, produzindo conhecimento escolar e intencionalmente voltada para a aprendizagem dos alunos.

A docência já foi vista como um “ofício sem saberes” e também como “saberes sem ofício”. Essas duas concepções são elencadas por Gauthier (2013) que parte do pressuposto de que a docência é um ofício e como tal deve delimitar os saberes que são próprios ao exercício de suas tarefas, particularizando o seu campo, e não, meramente, uma questão de vocação. A dimensão “ofício sem saberes” dialoga muito de perto com essa dimensão de vocação, porque engloba algumas possibilidades, como por exemplo, é preciso apenas ter cultura, para dar uma aula ou é necessário apenas saber o conteúdo, ou ter talento, o que se aproxima muito de vocação. A segunda opção oferecida pela dimensão “saberes sem ofício” enquadra-se na perspectiva da “racionalidade técnica”, na qual o professor transmite conhecimentos produzidos em outras instâncias de saber, majoritariamente, o Ensino Superior, aplicando-os, sem se levar em consideração a complexidade da situação de ensino concreta. Essa perspectiva, na qual o professor apenas aplica conhecimentos produzidos em outras instâncias, levou os docentes a identificarem a experiência como sendo o seu saber primordial, reforçando a perspectiva dicotômica entre teoria e prática.

Gauthier filia-se à concepção da docência como um “ofício feito de saberes” que é compartilhado por outros estudiosos e na qual me situo. Nessa, para enfrentar uma situação concreta e específica de ensino, o professor mobiliza inúmeros saberes, situando-se o professor como um “sujeito do conhecimento” Nessa linha, encontramos Chevallard (1985), Shulman (1986) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Esses autores trazem importantes contribuições para refletir a docência nessa linha. Chevallard (1991, *apud* MONTEIRO, 2007) constrói o conceito de transposição didática para analisar as transformações ocorridas entre o saber acadêmico, o “saber a ensinar” e o saber escolar, “o saber ensinado”. Esse processo passa por algumas etapas: a desincretização, a despersonalização, a publicidade, a programabilidade e necessidade de avaliação. Para compreender o trabalho do professor, o autor constrói um esquema de um sistema de ensino que é constituído por diferentes esferas, no qual o professor não realiza a transposição didática mas trabalha no seu interior. Para o autor, o sistema de ensino é constituído de três esferas: o entorno social, a noosfera e o sistema de ensino *stritu sensu*. A transposição é realizada na noosfera, constituída por técnicos, representantes de associações e

também militantes (MONTEIRO,2007, p. 126), dentro do sistema de ensino por ele proposto. A análise desse autor, no entanto, se restringe à relação com o saber acadêmico, criando aí, uma linha de continuidade entre o saber acadêmico e o saber escolar; não inclui saberes culturais, nem pedagógicos.

De acordo com Nóvoa (2012), nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de transposição didática, sugerido por Yves Chevallard para explicar a ação do professor, que tem sua origem no conhecimento acadêmico. Nóvoa, que também traz como importante a dimensão do professor como sujeito de conhecimento, prefere, no entanto, o conceito de transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera “transposição”: por um lado, supõe uma transformação dos saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente. (Nóvoa, 2012, p.15)

Com o intuito de superar o modelo de “racionalidade técnica” de formação de professores e superar o modelo aplicacionista de conhecimento, Tardif (2002) argumenta que esse modelo apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e na realidade do trabalho dos professores; e, segundo, tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. É nessa perspectiva que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo aplicacionista do conhecimento e deslocar a percepção para o professor como sujeito desse conhecimento tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292)

Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e a sua relação com os saberes não se restringe a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define 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” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. (idem, p. 286)

Dentre os autores acima citados, que trabalham a docência como “ofício feito de saberes”, as análises de Lee Shulman dialogam de forma mais próxima com o “professor autor”, proposto pelo Professor Ilmar.

Em texto de 1986, analisando os testes de concursos para professores nos Estados Unidos, Shulman observa que as questões enfatizam a eficiência dos professores em detrimento dos conteúdos necessários aos professores, apontando como consequência a inexistência de estudos voltados para a investigação dos conteúdos do ensino e para a construção desses conteúdos pelos professores. Essa constatação permitiu a ele formular a concepção de *missing paradigm*, (MONTEIRO, 2007a, p 190, CRUZ, 2017 a) denominado pelo autor de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que articula o conteúdo disciplinar com a pedagogia na formação do professor.

No mesmo artigo, de modo a construir sua argumentação, elenca os conhecimentos necessários ao professor: conhecimento da matéria ensinada; conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último se constitui em construções necessárias para o ensino, que não são domínio de técnicas, mas o domínio do campo disciplinar, numa perspectiva epistemológica. (FERREIRA; GABRIEL; MONTEIRO, 2013, p.191-192).

Nessa linha, Monteiro e Gabriel (2014, p. 23-40) compreendem que tencionar o ensino de História coloca em evidência a existência de um conhecimento escolar produzido no âmbito do próprio sistema escolar, trazendo, portanto, uma especificidade epistemológica, na medida em que os saberes envolvidos no conhecimento escolar se apoiam nos saberes acadêmicos, pedagógicos, curriculares e da experiência (TARDIFF, 1991 *apud* MONTEIRO, 2007, p 178) além de sofrerem processos de mediação cultural. Monteiro (2011), ao aprofundar seus estudos sobre o ensino de História, entende que este é um lugar de fronteiras teóricas, entre dois campos de pesquisa: a História e a Educação.

Retomando, então, aos saberes do professor, Shulman(1986), que vem aprofundando seus estudos sobre o *knowledge base*, revela que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores nos Estados Unidos consistia tão somente agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino. Para o autor, a ênfase dada pelas pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente está em como os professores administram suas classes, organizam as atividades, alocam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes. Shulman (2004) demonstra que os resultados das pesquisas sobre o ensino eficiente,

embora valiosos, não são a única fonte de evidência para fundamentar uma definição sobre a base de conhecimento no ensino. Há um ponto cego com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas. Acreditando que essas pesquisas trivializam a prática pedagógica, ignorando assim sua complexidade e reduzindo suas demandas, Shulman opta por contribuir e consolidar a corrente do *knowledge base*, ao desenvolver seu próprio programa de pesquisas, tendo como elemento central o pensamento do professor, o que desloca foco de suas pesquisas para as seguintes questões: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? Shulman e seus colaboradores dedicam-se, então, a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática e plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc. Em 1986, Shulman distinguiu três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. Em seus trabalhos posteriores, segundo Sztajn (2002), contemplou uma revisão das três categorias anteriormente mencionadas, ora propondo novas, ora eliminando outras, mas, por fim, manteve as propostas originárias de seu trabalho de 1986, destacando o conhecimento pedagógico do conteúdo, que apresentamos, a seguir, de maneira mais detalhada. O *subject knowledge matter* refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação, o que implica em entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p 287/288)

A partir do conhecimento dos princípios fundamentais de organização de uma área do conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui a “compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são

necessários para tal ensino” (MIZUKAMI, 2004, p 39). Esse domínio permite ao professor construir analogias, ilustrações, exemplos, explicações de forma a tornar o conteúdo do ensino compreensível aos alunos ou, pensar como são realizadas, no processo ensino-aprendizagem, aprendizagens significativas. Entende que esse processo é de autoria do professor.

Ainda para Shulman, esse processo autoral inclui diferentes momentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e uma nova compreensão. O autor destaca o momento da compreensão, pois “é preciso compreender a estrutura da matéria a ser ensinada e qual o objetivo de se ensiná-la” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007 p 196), para que o professor possa transformar em uma forma própria de conhecimento, que gere a compreensão por parte dos alunos de acordo com os objetivos definidos.

Dando continuidade a seus estudos, Shulman (1996) propõe uma metodologia de estudos de caso, que traz subjacente um modelo teórico:

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência (...) O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.

Em seguida complementa com o papel da teoria:

Considerar que a narrativa é um caso é se engajar num ato de teoria. (...) Eu não quero dizer que os casos são, por si sós, inerentemente teóricos. Nem eu quero dizer que o propósito dos casos é ensinar teoria. Ao invés disso, o que eu estou defendendo é que qualquer história que possa ser chamada de caso pode ser (...) um caso de algo. Deve ser visto como um exemplo de uma classe, uma instância de uma categoria mais ampla (...) Mesmo no ato concreto da narrativa, categorias teoricamente subjacentes emergem e frequentemente se tornam explícitas. (SHULMAN, 1996, *apud* MIZUKAMI, 2004, p 44).

As narrativas sobre as experiências se constituem em aprendizado sobre as práticas pedagógicas e não sobre as experiências em si. Para o autor, a experiência aparece para o autor ligada a um conhecimento e não apenas a uma prática.

Além de Shulman, há diálogo com Monteiro (2007a) que tem como foco de suas pesquisas o ensino de História e os saberes dos professores, no campo do currículo. Concebe o ensino de história na Educação Básica como um conhecimento escolar produzido no âmbito de próprio sistema escolar, trazendo, portanto, uma especificidade epistemológica, na medida em que os saberes envolvidos no conhecimento escolar se apoiam nos saberes acadêmicos, pedagógicos, curriculares e da experiência (TARDIF, 1991 *apud* MONTEIRO, 2007a, p 178) e sofrem processos de mediação cultural, como referido anteriormente. E abordar teoricamente o ensino de história implica situá-lo “em lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p 192,193), relacionando campos de conhecimento distintos: a História e a Educação, com diferentes instrumentais teóricos. No âmbito da História não são necessários apenas conhecimentos de diferentes objetos, temas ou abordagens, de diferentes correntes

historiográficas. São fundamentais os conhecimentos dos eixos estruturantes dessa área de saber, que são a narrativa histórica e o tempo histórico, que se constituem, também, os eixos estruturantes da história escolar, sendo portanto o conhecimento da teoria da História. No campo da educação a autora dialoga com autores da Didática, já citados anteriormente como Chevallard (1985), Shulman (1986) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991). No campo do currículo, dialoga com Goodson (1995), que realiza um estudo histórico das disciplinas escolares que se desenvolvem, em sua perspectiva, em torno de três hipóteses: as disciplinas não constituem entidades monolíticas, mas são produzidas social e politicamente; as disciplinas se constituem a partir de objetivos práticos e emergentes da realidade e vão se tornando acadêmicas com o passar do tempo; a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos de conflitos em relação a status, recursos e territórios no âmbito das disciplinas escolares, acadêmicas e científicas. (JAEHN; FERREIRA, 2012, p 259-260)

Em suas análises traz o conceito de “comunidades disciplinares” constituída por sujeitos (professores e pesquisadores) que formam um movimento social, que não se configura como um grupo homogêneo, mas diverso, que se encontram em disputa, inseridos num conjunto mais amplo de influências a partir do qual se modernizam os currículos. Colocar em perspectiva histórica, permite perceber as disciplinas escolares num movimento de estabilidade e mudanças. (idem).

Nessa perspectiva, Goodson dialoga com Fernandez, nos apontando a condição sócio-histórica das trajetórias individuais, pois não existem construções isoladas, tanto em termos da escrita da história com em termos de ensino de história.

Retomando então curso percorrido por Monteiro sobre os saberes dos professores de História, observamos que a autora, no sentido de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, vem trabalhando com novas lentes teóricas, ancoradas em Foucault, na ‘arqueologia do saber’, buscando compreender o contexto discursivo, híbrido cultural criado na aula, na construção da teia discursiva. Dois conceitos foucaultianos se apresentam potentes para pensar os saberes dos professores: o de arquivo, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares...o sistema de enunciabilidade” (FOUCAULT, 2017, p.158) e o “lugar de autoria docente”, numa leitura do conceito de “função de autoria” (FOUCAULT, 2012), o qual nos permite compreender como são “produzidos conhecimentos escolares, inscritos em um sistema de enunciabilidade, no contexto de uma formação discursiva.” (MONTEIRO, 2018,2021)

Em suas pesquisas, MONTEIRO (2007) traz os saberes sem estabelecer uma hierarquia tal como acontece com Shulman. Ao tratar inicialmente sobre o conhecimento pedagógico do

conteúdo traz primordialmente o conteúdo da disciplina ensinada. À medida em que foi trabalhando com o conceito, saberes da didática e do currículo foram sendo inseridos em sua concepção.

Assim como Shulman, o Professor Ilmar apresenta como ponto de partida para pensar a prática do professor, o conhecimento da disciplina, adquirido em sua formação acadêmica e também ao longo de sua trajetória profissional, conhecimento este que não se resume aos fatos e conceitos intrínsecos ao conteúdo, mas também as questões teórico-epistemológicas que embasam esse conteúdo; esse ponto de partida para o Professor Ilmar é a leitura, entendida como pesquisa, como leitura competente, aquela cujo leitor é capaz de identificar conceitos e também seus suportes teóricos. O exercício prático do magistério está imbricado em seu conhecimento teórico.

Nesse contexto, o deslocamento fundamental é entender o professor como sujeito do conhecimento, e não mais como técnico, portador de saberes de sua disciplina de referência. Para dar uma aula, o professor precisa fazer várias leituras prévias, como os textos historiográficos, revistas destinadas ao grande público, jornais, filmes, vídeos, entre outros. Essas leituras constituem-se em pesquisa também e se direcionam aos objetivos do magistério. Essas pesquisas colocam o professor na condição de autor, pois não se trata de reproduzir o que a academia produz mas implica a construção de um conhecimento que necessariamente passa por uma “tradução”, entendida aqui, como as finalidades do ensino, para que se possa comunicar aos alunos. As finalidades do ensino não são as mesmas que as finalidades da escrita da História. No ensino, não cabe ao professor construir conhecimento historiográfico novo. Cabe introduzir o aluno em conhecimentos novos para ele. O professor pesquisa e cria a sua aula, construindo assim uma intriga que não é comunicada pela escrita, mas pela oralidade.

Mattos (2006) sintetiza essa produção e a autoria com a frase de Machado de Assis “Pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica” (MATTOS, 2006, p.12)

Nesse sentido, são elaborados textos que significam a preparação das aulas, mas que serão narrados não no suporte escrito, mas pela oralidade Além do sentido de que o professor cria sua aula, não a partir de uma inspiração, mas de pesquisa (leitura competente), o termo “autor” traz consigo a ideia de autoridade, compreendendo também que o professor tem autoridade sobre o conhecimento que ensina.

Acredito que o movimento primordial para se repensar a formação de professores é entender esse profissional como sujeito de conhecimento, que inicia seu trabalho, considerado prático, com o estudo da sua disciplina e sua transformação em conhecimento ensinável, ou

seja, estudo que implica a compreensão de sentido da disciplina, seus eixos estruturantes, numa seleção para torna-lo significativo para os alunos, incluindo aí conhecimentos pedagógicos, e uma organização para que possa ser compreendido pelos alunos.

A concepção de autor, no entanto, não é tão óbvia e não se restringe ao deslocamento indicado anteriormente. O autor é uma construção da Modernidade, que o entende como o criador único, individual e original e o produtor único de sentido ao texto. Considerado algo universal, abstrato, conceito evidente por si mesmo e, portanto, sem necessidade de problematização, naturalizado dentro da concepção moderna de conhecimento. Esse conceito vem sendo questionado, desde o fim do século XX, levando justamente em consideração a sua historicidade, ou seja, uma construção a partir de determinados valores. O autor se apresenta como o criador – aquele que dá existência a algo, na qual existe uma relação indissociável entre o indivíduo-autor e a obra. Essa concepção vista como universal, natural, vai se deslocando para uma concepção capaz de dar conta da historicidade do conceito que inclui uma série de condicionantes a ele. Chartier (2014), trabalhando com Foucault principalmente no texto *O que é um autor?* destaca o “autor” como uma função precisa no mundo dos discursos – a função autor. O foco da questão de Foucault não é a associação do autor ao nome próprio do indivíduo, mas a função que ele exerce nos discursos, marcando um distanciamento entre o indivíduo que escreveu o texto e aquele a quem o discurso é atribuído. Roger Chartier acompanha Foucault nessa concepção de função-autor, indicando que a função autor permite uma organização coerente do discurso que pode ser ocupada por diversos indivíduos. Nessa perspectiva, o autor está separado do escritor como indivíduo singular, sendo a “função-autor um princípio de economia frente à proliferação de sentido”. (CHARTIER, 2014, p.29) Chartier amplia sua análise indicando que o conceito de autor se encontra intimamente relacionado aos “lugares sociais”, ou seja, às instituições nas quais os autores produzem seus textos, condicionando sua escrita.

Assim tencionar o professor como autor não implica em pensá-lo como um criador, singular, original, mas como um indivíduo que escreve um texto a partir de leituras prévias, ou seja, de suas pesquisas, delimitando e organizando os incontáveis sentidos dos discursos, condicionado pela instituição na qual trabalha – a escola –, permitindo que a partir da sua organização coerente, os alunos tenham acesso à leitura, ou seja, a uma interpretação. Por ter lido- realizado pesquisas- e “escrito” um texto (preparação da aula), o professor apresenta condições de contar uma história. E assim, ele cumpre as duas ações prévias necessárias para tal, tal como o historiador que se dedica à escrita da história.

Quando questionei o professor por que ele usava o verbo contar e não narrar, ele se remeteu diretamente à história narrativa. Na concepção moderna de história, a experiência é para projetar o futuro. Está sempre indicando um ponto único de chegada, seja o comunismo, o triunfo do progresso, o fim da história. Para questionar essa linearidade, o Professor Ilmar usou frequentemente em seus textos didáticos um diálogo entre Alice e o Gato, do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll:

Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Perguntou Alice.

Isto depende muito de onde você quer chegar, respondeu o gato (MATTOS et al, 1977, p. 253)

Ao utilizar o verbo contar, ao invés de narrar, o Professor Ilmar não exclui o narrador, mas a dimensão historiográfica de história narrativa, abrindo espaço nas intrigas para as modificações historiográficas ocorridas ao longo do século XX, que incluem diferentes concepções de história. Ao contarem uma história, o historiador especializado em um texto escrito e o professor são narradores.

Assim como Shulman evidência em seus estudos sobre formação de professores, entendido por ele como *“missing paradigm”*, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se constrói a partir do conhecimento disciplinar, o Professor Ilmar, entende o professor deve trabalhar a partir de pesquisas, do conhecimento historiográfico, para realizar a “tradução” (o conhecimento pedagógico do conteúdo), para criar suas aulas. Ambos se encontram na perspectiva de que a docência é um “ofício com saberes”, priorizando nesses saberes, o conhecimento da disciplina. Isso não exclui outros saberes que estejam presentes na composição de uma aula.

Respondendo a uma provocação de Bernard Shaw para quem, “quem sabe faz e quem não sabe ensina”, Lee Shulman responderá a ele: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina” (*apud* Nóvoa, 2012, p.16). O conceito de compreensão, de acordo com Nóvoa (*idem*), é mais amplo do que possuir conhecimento, e o conhecimento docente se funda numa dupla lógica: compreensão de um determinado conhecimento e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. Ambos sublinham a condição do professor de estar no mundo.

Nóvoa, que também defende a docência como um “o de saberes”, prioriza entre estes o conhecimento disciplinar, e entende que este conhecimento se transforma em saber docente escolar por uma dupla transformação, que ele denomina “transformação deliberativa”, pois os saberes sofrem transformações, e são também resultado de deliberações pois ele exige respostas a dilemas sociais, culturais e pessoais, como indiquei anteriormente nesse capítulo. Para o

Professor Ilmar, a tradução implica também o conhecimento da realidade dos alunos, suas condições sociais e culturais e suas condições cognitivas.

4.2 – O PROCESSO ENSINO–APRENDIZAGEM – A AULA COMO TEXTO

Pensar o professor como historiador e como autor, se completa quando Ilmar traz o conceito de “aula como texto”. São conceitos que se encontram imbricados. Esse conceito tem suas origens na concepção de ensino do Professor Ilmar. O professor não ensina; “o professor conduz o aprendizado do aluno”, frase essa que está baseada na frase de Lauro de Oliveira Lima, o “professor ajuda o aluno a aprender”⁷⁶. Ao trazer essa concepção, fica claro que existe para o Professor Ilmar uma relação indissociável entre ensino e aprendizagem. Essa relação, entre professor e aluno está marcada pela complexidade, pois deve ter como centro o aluno, o que envolve o conhecimento das condições de vida, expressa na frase “partir da realidade do aluno”, relações de empatia, mas principalmente entender como o aluno aprende, que assume formas variáveis de acordo com as suas condições sociais, econômicas e culturais. Teoricamente, o professor se apoia na psicologia genética de Piaget, realizando, no entanto, uma reelaboração em cima do que propõe o psicólogo suíço. Para o Professor Ilmar a aprendizagem envolve três processos: desequilibrar, descentrar e desestabilizar.⁷⁷

Assim, as narrativas de experiências históricas poderão provocar um estranhamento no aluno pois ele tem como referência os hábitos, regras e valores de sua própria existência; mas esse estranhamento deve ser transformado em desequilíbrio (modificação de estruturas mentais) que se tornarão ponto de partida para a compreensão da diversidade sociocultural, para o respeito ao diferente, e que também devem ser o ponto de partida para a desnaturalização das desigualdades sociais. (Orientações Curriculares, 2012)

Mesmo sendo uma relação indissociável, para fins de análise, é possível colocar de um lado o ensino, e de outro, a aprendizagem. Em termos de ensino, a organização da aula pode ser percebida em um texto escrito pelo Professor Ilmar para o *Boletim Humanidades*, no qual ele destaca elementos necessários à análise histórica de um texto didático – a leitura de determinados itens por parte do professor. O *Boletim* tinha como proposta a atualização dos conhecimentos pelos professores e também o oferecimento de textos didáticos que poderiam ser utilizados diretamente pelos discentes. O texto escrito reproduz um trecho do livro didático

⁷⁶ LIMA, Lauro de Oliveira – A escola secundária. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1965

⁷⁷ Entrevista de 28 de maio de 2019; observo aqui que o professor realizou uma reapropriação dos processos de Piaget, que são desequilíbrio, assimilação e acomodação.

História⁷⁸, cujo tema é a relação entre indígenas e portugueses no período colonial. O ponto de partida é a problematização que permite deslocar o tratamento de fatos para o tratamento de uma questão. O exemplo em tela é a relação entre indígenas e portugueses no período colonial e o problema é a relação entre indígenas e portugueses em nossos dias e que remetem a questões do passado. Ao tratar como questão, e não apenas como sucessão de fatos, é possível trabalhar na perspectiva não só de que o “passado pode explicar o presente” como também de que o ‘presente explica o passado’. Assim, o passado apresenta-se como problema, pois está referido à inter-relação passado-presente/presente- passado. O segundo aspecto a ser destacado na análise do texto didático refere-se ao sujeito do conhecimento – o sujeito que procura conhecer um determinado objeto. Essa dimensão põe em evidência determinada posição historiográfica, o acontecimento propriamente dito localizado no passado, não como um fato acabado, mas na sua continuidade temporal, mesmo que se observem descontinuidades entre passado-presente. Um terceiro aspecto relevante diz respeito aos conceitos que explicita ou implicitamente ordenam a exposição e tornam possível a compreensão do processo histórico em questão. Ao trabalhar com o conceito ou conceitos devem ser distinguidos o uso comum do termo e o uso do termo como conceito que permite a inteligibilidade de determinada realidade histórica. O Professor Ilmar destaca por fim, que mesmo numa abordagem processual da história, não se pode abandonar as informações factuais, pois estas se constituem no primeiro referencial que permite perceber os processos mais amplos (conjunturas e estruturas) (BOLETIM HUMANIDADES, setembro 1977, nº 19, p. 14).

Uma leitura histórica, em sala de aula, deve colocar em evidência questões da própria teoria da história, ou seja, a estrutura desse campo de conhecimento, ressaltadas no parágrafo anterior: uma problematização que introduz o tempo, categoria central da História; o sujeito do conhecimento e os conceitos que permitem dar inteligibilidade aos temas estudados.

Essa percepção de como se encaminha uma aula, ou melhor, como determinados aspectos são fundamentais para uma leitura histórica, aparece novamente no texto que é a apresentação das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 2012, destinado aos professores.

A introdução do texto começa com duas questões derivadas de uma questão clássica de Marc Bloch⁷⁹ “pai, para que serve a História?, quais sejam “por que ensinar história?” e

⁷⁸ MATTOS et al – *História*. 1ª série do 2º grau. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Edutel, 1977. pp 145 a 160. No livro didático, o texto vem acompanhado de mapas e imagens que dialogam com o mesmo.

⁷⁹ Marc Bloch (1866-1944), historiador francês, um dos fundadores da Escola dos Annales. Essa pergunta encontra-se no livro *A apologia da História*. 1ª edição 1949

“aprender História para quê?”, que indicam não somente as inúmeras concepções de história , mas também a importância da História como disciplina escolar. Retoma então a frase de Francois Furet, ‘fazer história é contar uma história’, indicando que os professores contam uma história por um texto diferente – a Aula de História, considerada por Ilmar uma prática insubstituível. Esse texto – a Aula de História – é tecido sempre a partir de questões desafiadoras: Por que contar? Para quem contar? O que contar? Como contar? Abro aqui um parêntese para destacar como o texto do prof. Ilmar inclui uma discussão didática, num texto histórico. As questões propostas com base no historiador anteriormente citado, correspondem às questões básicas da didática: Por que ensinar? Para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

Retomando então o pensamento do professor, afirma que há em cada texto – a aula de História – um desafio, que pode ser concretizado numa exposição oral, na leitura de textos de natureza diversa, na realização de atividades no decorrer da aula. “Tipos” de aula que se traduzem em propostas de conhecimento da História. Desse modo, compreende-se a exposição oral como possibilidade de incentivar a participação dos alunos, de modo a vivenciarem não só o valor da argumentação, bem como aquela que destaca a relevância de novos conteúdos, nos quais são identificados novos atores, novas vozes em diferentes experiências históricas, caracterizando uma exposição oral como a construção de um texto coletivo, partindo do diálogo entre professor e alunos, assim como a leitura de textos diversos que cumpre os mesmos objetivos. Por fim, a realização de atividades permite ao aluno operar com noções e conceitos históricos, identificar regras e normas, vivenciar valores e juízos, operar com as noções de tempo e espaço, identificar critérios que forjam classificações sociais, e também as inúmeras relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Portanto, contar histórias parte dos desafios do presente, sejam eles acontecimentos extraordinários, vida cotidiana ou mesmo pela própria vida dos alunos. De acordo com as *Orientações Curriculares* (2012), “Narrar histórias das diferentes experiências vividas pelos homens em tempos e espaços diversos – experiências históricas”. As diversas experiências possibilitam não só a compreensão das diferenças entre povos e culturas no presente e no passado, como também a valorização de múltiplas identidades numa mesma sociedade. Experiências que devem ser lembradas para serem repudiadas e outras para serem valorizadas e que, ao mesmo tempo, propiciem a descoberta do outro, num processo de descentração e de desestabilização do aluno, proporcionando o convívio na diversidade, na diferença.

O Professor Ilmar chama atenção para o fato de que os textos dos professores são construções culturais, e assim, como os dos historiadores, são expressões de experiências

históricas de seu tempo. Nós podemos observar essa historicidade cotejando os textos de 1977 (*Boletim Humanidades*) e 2013 (*Orientações Curriculares*), quando no primeiro aparece o “contar”, em contraposição a uma história narrativa e sua inserção numa perspectiva da história crítica, na qual o conceito é fundamental para a compreensão de uma determinada realidade, e no segundo texto observamos uma inserção em outra linha historiográfica – a História Cultural, onde as narrativas estão associadas a experiências humanas, como o questionamento sobre a realidade, percebida em termos estruturais. Trazer experiências humanas, ao invés de realidade, indica a dimensão de que a História se constrói em torno dos seres humanos e não mais em torno de estruturas. Após essa longa introdução, o Professor Ilmar retoma os aspectos que devem compor uma aula: o primeiro aspecto, ele identifica com as palavras, responsáveis pelo diálogo entre professores e alunos, e propiciadoras de construção de conhecimentos, como de expressão de sentimentos, emoções e valores. Palavras essas que permitem conhecer experiências vividas pelos homens no presente e no passado em diferentes lugares do mundo, e a compreensão da história vivida e a história conhecimento dessa experiência. As palavras estão relacionadas à pluralidade linguística, uma das características da própria diversidade sociocultural, marca da humanidade. Construindo junto com o professor o passo a passo para a criação de uma aula, levando em consideração a dimensão da tradução que deve ser realizada pelo professor, é a palavra, a linguagem, que deve ser ressaltada.

.... por que eu gostava da aula? Por que eu não gostava? Se eu gostava de uma, por que de outra eu não gostava? Só pode o professor não estar explicando bem. Você tem que estar atento ao que o aluno te ensina. O Pedro diz isso com a maior facilidade: “Ele fala, vovô, eu não entendo; não sei o que ele quer dizer”. (Entrevista de 26 de junho de 2019)

Entender essa palavra que o professor traz como ponto inicial implica dizer que a linguagem acadêmica não é natural e que deve se transformar numa linguagem escolar, acessível ao aluno, não apenas em função da sua faixa etária, mas também em função da diversidade sociocultural no interior da nossa sociedade. Ele afirma não é possível dar a mesma aula numa escola pública e numa escola privada. Essa afirmação não está pautada numa avaliação de superioridade, nem de preconceito. São histórias de vida diferentes com culturas diferentes, são “cabeças que pensam diferente, raciocínios diferentes”. (Entrevista de 26 de junho de 2019)

Reconhecer as diferenças entre os diferentes grupos dentro de uma sociedade no tempo presente permite então trabalhar com as diferentes experiências de outras sociedades em outros tempos. São possibilidades de descentrar o aluno e expandir para as experiências históricas.

Ao se referir a outros tempos, o Professor Ilmar evidencia o conceito central da história – o tempo. Se de início é preciso pensar as diferentes temporalidades – sucessão, duração e simultaneidade–, a dimensão passado-presente será dada pela problematização, pois esta transforma o conhecimento do passado numa questão e não apenas num desenrolar de fatos ordenados numa sucessão e que apontam para um futuro, que já está determinado pela narrativa, mas a compreensão da diversidade das experiências como condição de estar no mundo – a sua morada. Aprender, ou melhor, conhecer e compreender uma experiência histórica, identificando o que a diferencia, é aprender a operar com conceitos históricos, que permite ouvir as vozes dos diversos protagonistas dessas outras experiências. Desequilibra, descentra e desestabiliza. Ao mesmo tempo, operar com os conceitos históricos permite o desenvolvimento de raciocínio histórico, com base nas três relações presentes em quase todas as culturas (Orientações Curriculares, 2012), que são antes/depois, nas quais estão envolvidas as noções temporais, a relação dentro/fora, que envolve as noções de inclusão/exclusão e a relação alto/baixo, que envolve as noções de superioridade/ inferioridade.

O Professor conclui essas orientações retomando a dimensão do professor como autor, um leitor competente e que precisa adequar o produto de suas leituras aos “leitores” de seu texto. Transforma-se em narrador, onde o texto de sua aula não é uma mera compilação ou cópia de outros autores, mas a demonstração do seu saber, que é ao mesmo tempo definitivo e provisório. Termina as orientações citando um texto lido na exposição sobre o Islã, no Centro Cultural do Banco do Brasil, no qual observa, em sua leitura a associação possível entre saber e sabor, de origem etimológica comum – do latim *sapere*, convidando que a aula de História propicie ao aluno um saber com sabor diferente no presente da experiência histórica da qual participa cotidianamente.

O conceito de “aula como texto” é também uma tradução, às avessas da relação ensino-aprendizagem da didática para um texto de história, dentro de uma perspectiva da História Social da Cultura.

4.3 – CURRÍCULO – O LABORATÓRIO DE CURRÍCULO

Relatando sobre os tempos iniciais de sua carreira, além das aulas, o Professor Ilmar fez alguns trabalhos extras, elaborando programas de História do Brasil, ocasião em que o privilégio do Colégio Pedro II em estabelecer o currículo das escolas secundárias havia sido extinto pela LDB 4024, de 20 dezembro de 1961, passando cada estado a ser o responsável pelo seu sistema educacional. Na LDBN não foi apresentado um currículo único para todo o território nacional.

....eu comecei a trabalhar... e nesse intervalo até ir para o Laboratório, me chamavam assim para alguns trabalhos, tinha um negócio na Urca ligado ao Exército... Quando comecei a dar aula em Brás de Pina, tinha um professor de História na escola ... que fazia uma assessoria de História, num programa do Exército chamado Premem⁸⁰. Fiz programa... nunca soube o resultado (entrevista de 6 de setembro de 2019)

.....

Uma vez... fiz um negócio para o MEC, que funcionava no centro da cidade, uma senhora me pediu para fazer um texto sobre o ensino de História.... “Seu texto é bom, mas eu gostei disso aqui”. Era o negócio da língua nacional do José de Alencar que eu tinha colocado ali... “Isso aqui é o que interessa – a língua nacional”. O professor, enquanto falava, batia na mesa, indicando o ponto do texto que dizia isso. Não era o mais importante; ela me pediu para fazer um texto sobre o que seria importante no ensino da História do Brasil. (idem)

O contexto da sociedade brasileira naquele momento, é extremamente importante para entendermos essas duas atividades do Professor Ilmar, que demonstram a preocupação com a renovação do ensino, requisitando do Professor a elaboração de textos e programas em diferentes instituições, questões que nos permitem interpretar sob o olhar de contribuições no campo do currículo e da didática. Para isso, acompanho o ciclo de políticas de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) e o conceito de código disciplinar (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, *apud* SCHMIDT, 2006,) de Cuesta Fernandez .

Stephen Ball e Richard Bowe desenvolveram a abordagem do ciclo de políticas, no início da década de 1990, como proposta para a análise dos princípios das políticas curriculares desenvolvidas desde o fim do século XX em diferentes países do mundo ocidental.

O interesse do grupo de estudos ao qual os dois autores se filiam está em investigar os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas, com o foco nas consequências materiais das mesmas em termos de equidade e inclusão, trabalhando com o conceito de justiça social.

O ciclo de políticas apresenta-se, então, como um método, ou seja, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas curriculares. Não pretende trazer uma explicação das políticas propriamente ditas, constituindo-se em um modelo heurístico.

⁸⁰ Decreto 70.067 de 26 de janeiro de 1972. Pelo Decreto fica criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem), com o objetivo principal de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo grau no Brasil. Este programa absorve o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), aprovado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, que se encontrava em execução. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70067-26-janeiro-1972-418584-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 5 de maio de 2021.

Lopes (2011) em balanço realizado sobre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre as políticas de currículo, aponta Ball como autor, na Sociologia da Educação, como aquele que articula as dimensões macro e micro em suas análises. Não as restringe a uma perspectiva estadocêntrica, indicando que ele entende, por um lado, o Estado não como um bloco monolítico e, por outro, que a natureza da política é complexa, multifacetada, espaço de disputas e interesses. Os autores propõem, para isso, que as análises das políticas curriculares não se resumam a questões de controle estatal, ainda que reconheça a sua importância nas análises políticas, e, se ampliem para a compreensão das relações macro e micro, principalmente no que diz respeito às suas interpenetrações. Os autores concluem que ciclo de políticas, constituído por três contextos, não apresenta uma ordenação linear, sequencial; se constitui de forma contínua com os contextos – de influência, de textos políticos e da prática – imbricados uns nos outros.

Assim, o primeiro contexto – o da influência – é o espaço em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Assim, grupos de interesse disputam os sentidos que conformarão as finalidades da educação e nesse contexto, encontram-se partidos políticos, poderes executivo e legislativo e meios de comunicação social, que procuram formar o discurso da política curricular e hegemonizá-lo. Nascimento (2012) nos informa que Demerval Saviani, em estudo recente (2008) analisa os simpósios organizados pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Ipes), em dezembro de 1964, e o Fórum “A Educação que nos convém”, em 1968, como bases para as reformas curriculares que seriam implementadas pelo regime militar entre 1968 e 1971. (NASCIMENTO, 2012, p. 340). Nesse contexto de influência, encontram-se, ainda, as agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), que atuam com grande ascendência na elaboração de políticas públicas para a educação. No período em questão, foram firmados entre 1964 e 1968 doze acordos que ficaram conhecidos como MEC/USAID, destinados à assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. Na compreensão de Ball e Bowe (*apud* MAINARDS, 2006, p. 52), no entanto, as influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Além das agências, acadêmicos de renome internacional atuam também nesse contexto. Para o momento em análise, sem dúvida, o nome de Anísio Teixeira se inclui nesse contexto.

O segundo contexto – os textos políticos – está articulado com a “linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos, para serem apresentados às escolas e à sociedade em geral, aparecem em diferentes formas, tais como: textos legais oficiais, textos

políticos, comentários formais e informais sobre os textos reguladores, pronunciamentos, vídeos e outros. Procuram constituir um todo, mas não são necessariamente coerentes e claros e, muitas vezes, se apresentam como contraditórios. Esses textos políticos, nas décadas de 1950 e 1960, traziam também uma discussão que estava presente na sociedade, e que remetiam para a introdução de Estudos Sociais no currículo do Ensino Secundário. A elaboração dos textos políticos ocorre também numa arena de disputas e acordos, sendo que seus resultados apresentam limites, no entender de Ball e Bowe, pois dependem do terceiro contexto – o da prática, que veremos mais adiante. Encontram-se no segundo contexto a Lei de Diretrizes e Bases 4024, de 20 dezembro de 1961, os textos do Conselho Federal de Educação, criado por essa lei, a Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5692/71, que reestruturou o sistema de ensino no Brasil, criando o 1º Grau, de escolaridade de 8 anos obrigatória, e o 2º Grau, de ensino profissionalizante. A lei criou também o currículo mínimo, cabendo aos entes federativos a elaboração de seus currículos. A lei ainda organizou o conhecimento em matérias e não em disciplinas, sendo a matéria de Estudos Sociais a que engloba História e Geografia. O Parecer 853/71 (BRASIL, 1972), emitido pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. A doutrina do Currículo da Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1972) fixou os Estudos Sociais como matéria⁸¹ e não como disciplina e, desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª série do Primeiro Grau sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª série Primeiro Grau, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º Grau idem).

Cabe aqui um parêntese para uma breve discussão política sobre a introdução dos Estudos Sociais no currículo da escola no Brasil.

Para Nadai (1988), a presença dos Estudos Sociais no currículo brasileiro remonta à organização do sistema público de ensino, ocorrido a partir de 1930. Numa perspectiva diacrônica, a autora marca duas grandes etapas de compreensão do que seriam os Estudos Sociais na organização do currículo brasileiro; a primeira, que vai de 1930 até 1960 e a segunda, na década de 1970, ambas marcadas por uma grande ruptura em função da instalação do regime militar no país.

A proposta de Estudos Sociais para os currículos tem seus precedentes nos Estados Unidos, que a entendiam como o impulso para a construção da sociedade liberal democrática e

⁸¹ De acordo com Santos (2014), matéria não tem o mesmo sentido de disciplina; “a ideia de matéria corresponde a um recorte construído por algumas disciplinas, algo que se vai configurar a partir da forma que recebe. Nesse sentido, a matéria é mutável e pode adquirir formas distintas, conforme os conteúdos selecionados nos diferentes níveis de atividades, áreas de estudo e disciplina.” (SANTOS, 2014, p.157)

da cidadania. Identificada com as Ciências Sociais, tinha como objetivo divulgar o conhecimento produzido nessa área, ao mesmo tempo em que ligava a escola à vida e não mais a um espaço de transmissão do conhecimento cultural da humanidade. Consoante com este objetivo, não propunha, inicialmente, um conteúdo previamente determinado para o currículo, e sim sua seleção, em função das necessidades dos alunos para viverem numa sociedade democrática. Na década de 1960, sob a influência de Jerome Bruner (1915-2016), para quem os Estudos Sociais deveriam ser organizados em torno das disciplinas, pois o conhecimento das suas estruturas seria fundamental para a transferência da aprendizagem, a área de estudo promoveu modificações internas, o que levou a uma valorização do domínio cognitivo em detrimento da prática. Permaneceram os ideais da sociedade democrática e de cidadania.

O embate em torno do tema posicionou muitos autores críticos à introdução dos Estudos Sociais no Brasil, sob a acusação de mera reprodução de experiências estrangeiras. Por outro lado, vários educadores se tornaram seus árdios defensores, compreendendo que esse seria um currículo afinado com as mudanças da sociedade moderna brasileira, em processo de urbanização e industrialização.

Na apresentação do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, em 1957, Delgado de Carvalho, defensor dos Estudos Sociais assim se manifesta :

...a educação de hoje tem de se adaptar a uma vida de aviões, rádios, televisões, cinemascope, refrigeradores e bombas atômicas(...) O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver! (*apud* NADAI, 1988, p.8).

Essa discussão que Nadai (1988) desenvolve ocorre, dentro do ciclo de políticas, na esfera dos textos políticos, pois serve de base para as medidas políticas levadas a cabo ao longo da década de 1950 e 1960, culminando com a LDBN de 1961, e, posteriormente, a lei 5692/71, que institui Estudos Sociais no currículo, mas que não encerra a polêmica sobre os Estudos Sociais. A discussão evidencia também o conceito de código disciplinar proposto por Cuesta Fernandez, no que diz respeito à função educativa da História e às regulações de sua prática de ensino, tópico que desenvolverei mais adiante.

Por fim, retomando o ciclo de políticas, temos o terceiro contexto – o da prática – é o espaço onde a política está sujeita a reinterpretações e recriação. A prática produz efeitos e consequências que podem representar transformações significativas na política original.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 247-248), as recriações que se efetivam na prática são resultantes da atuação tanto das comunidades disciplinares como das especificidades institucionais. No que diz respeito às comunidades disciplinares, essas possuem formas de leitura próprias dos textos políticos, pois os articulam às suas concepções de conhecimento,

currículo e pedagogia. Já nas instituições escolares os diferentes paradigmas pedagógicos e disciplinares interferem na leitura dos textos, produzindo efeitos diversos na prática.

Ball e Bowe utilizam a noção de “*enactment*” (atuação) para descrever o contexto da prática, que segundo ele, não se constitui como um processo linear entre a apresentação das políticas em forma textual e a sua prática, que é ação (fazer coisas) e por isso, não acredita em implementação das políticas. Os autores desenvolvem o argumento, apontando a complexidade para aquele que põe em prática o currículo em converter/transformar a modalidade da palavra escrita em modalidade da ação, processo esse que não é simples nem linear, mas sim, complexo. O que se encontra envolvido é o que ele chama de “atuação”, que seria a efetivação da política na prática e através da prática, num processo de interpretação e criatividade. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Bowe, assim, assinala que

os profissionais que atuam no contexto da prática[escolas, por exemplo] não enfrentam o texto como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos(...). A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas que podem ser superficiais, etc. Além disso, a interpretação é uma questão de disputa. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Ball e Bowe defendem, portanto, um papel ativo na efetivação das reformas curriculares, daqueles que atuam na prática.

Mainardes (2006), em seus estudos sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe, aponta para a ampliação do ciclo de políticas, quando os autores, em 1994, acrescentam aos três contextos iniciais, o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O primeiro preocupa-se com questões de justiça, igualdade, liberdade individual. Consideram mais apropriada a ideia de que as políticas produzem efeitos e não resultados, ou melhor, as políticas deveriam ser analisadas em termos de impactos e das interações com as desigualdades existentes. O segundo abordaria a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas por tais políticas.

Em entrevista no ano de 2007, Ball, ao ser questionado sobre o “abandono” desses dois últimos contextos, por Mainardes e Marcondes (2009) indica que o contexto dos resultados deve ser incluído no contexto da prática, ao passo que o contexto das estratégias políticas, no contexto das influências.

Para os autores, as políticas curriculares possuem uma trajetória: decolam, atravessam o espaço e depois aterrissam; muitas desaparecem e outras levam muito tempo para serem integradas.

Mainardes (2006, p. 53 -54) aponta também que Ball e Bowe explicitam a distinção entre “política como texto” e “política como discurso” presentes na formulação de sua abordagem. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. “Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão de uma pluralidade de leitores”.

Já a política como discurso produz limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que apenas algumas serão consideradas legítimas e investidas de autoridade. Para Ball e Bowe, as políticas podem se tornar “regimes de verdade”. Ainda segundo os autores as duas conceituações são complementares. Enquanto a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ball e Bowe acompanham ainda Foucault, quando destaca que os discursos envolvem história, poder e interesses.

Além da abordagem do ciclo de políticas, no campo da didática o conceito de “código disciplinar”, referido anteriormente, traz contribuições para pensarmos a trajetória do Professor Ilmar em sua atuação na Secretaria de Educação e sua produção didática. Cuesta Fernandez (1998) entende por código disciplinar

una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza [...] las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso e legítimo. [...] lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...] (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 8-9. apud SCHMIDT, 2006, p 713-714)

Cuesta Fernandez (1998) desenvolveu suas pesquisas sobre a história do ensino de História, na Espanha. Para esse autor, o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar, de disciplinas escolares,

en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por varios agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña” [...] (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 102. apud SCHMIDT, 2006, p 713-714)

Ainda de acordo com o autor, esse processo implica em produção de “textos visíveis” do código disciplinar (currículos, manuais didáticos, produção de materiais didáticos) e “textos

invisíveis”, as práticas dos professores. Na argumentação acima referida sobre a presença dos Estudos Sociais no Brasil, Nadai (1988), utiliza o livro de Delgado de Carvalho, um exemplo do código disciplinar, pois se trata de um livro sobre metodologia de Estudos Sociais, numa fase de embates políticos curriculares sobre a sua adoção no Ensino Secundário.

No entanto, na perspectiva de Maria Auxiliadora Schmidt (2016,2018) que se apoia no conceito de Cuesta Fernandez e organiza uma periodização para o ensino de História, a introdução dos Estudos Sociais no currículo representa uma crise do código disciplinar de História. Interessa-nos de perto, pois a trajetória do Professor ocorre em dois períodos distintos, que nos permite indagar sobre mudanças e permanências no ensino de História. Schmidt (2016) procedeu a uma sistematização de elementos, permitindo que ela construísse a seguinte periodização do ensino de História no Brasil: construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971), momento em que a preocupação maior era com as questões relacionadas ao método; crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984) justamente o momento do embate entre a introdução dos Estudos Sociais no currículo e a permanência da disciplina História; reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984-?), nesse período a autora chama atenção para a elaboração de currículos de História pelas secretarias estaduais. Não há, no entanto, um questionamento sobre o que se propõe e se entende por Estudos Sociais. Nesse momento, especificamente, apresentam-se dois projetos distintos; o tributário da Escola Nova e o imposto pelo regime militar.

Os textos visíveis de Cuesta Fernandez são os “textos” em diferentes formatos, inclusive livros, que, no sentido dado por Ball e Bowe, terão sempre uma multiplicidade de leituras, feitas por aqueles que atuarão na prática e que não são leitores ingênuos, na medida em que professores têm suas concepções de educação, de história e de vida.

Os textos políticos são produzidos no espaço do Estado, nas suas diferentes instâncias e, no caso do Brasil, nas instâncias federais, estaduais e municipais, trazendo os conteúdos considerados relevantes no conhecimento de História e sua reconfiguração para o ensino. Assim, observamos uma conjuntura de duas décadas de debates, entre 1950 e 1960, sobre as políticas públicas educacionais e a publicação de textos, revistas para a “implementação” das mesmas, além de publicações do mercado editorial.

A modernização da sociedade brasileira incluiu a modernização da educação, em seus diferentes níveis. Na década de 1950, novas políticas públicas foram criadas para dar conta de crise pela qual passava educação no Brasil, diante das novas demandas da sociedade, como foi analisado no capítulo dois.

Sob a direção de Anísio Teixeira na década de 1950, o Inep assumiu o comando das políticas públicas para a educação. De forma geral, as políticas foram elaboradas em três frentes diferentes: reorganizar os currículos de forma a modernizá-los, dar atenção à formação de professores que esteve sob a direção da Cades e elaborar material didático de qualidade para a educação secundária. A Caldeme criada em 1952 tinha como proposta analisar o Ensino Secundário, além de analisar os manuais didáticos e produzir guias para professores. Essa campanha foi substituída em 1955, pelo CBPE. Essas frentes buscaram atender aos problemas existentes à época. A proposta da Caldeme na produção de guias didáticos, que englobava todas as disciplinas, voltava-se para a renovação da matéria a ser ensinada e aos métodos de ensino, “a fim de torná-la mais adequada aos interesses do aluno e ao ambiente em que vive” (MUNUKATA, 2004, p 516-517)

Munakata (2004) escreve um artigo, a partir de documentos encontrados no Inep, sobre uma proposta do Ministério da Educação a professores universitários, para que escrevessem compêndios para os professores secundários, ainda na década de 1950. A escrita desses compêndios tinha como objetivo construir um novo modelo de professor, dentro das modernas concepções da educação. Foram convidados para elaborar planos de compêndios o Professor Américo Jacobina Lacombe e o Professor Delgado de Carvalho, para História do Brasil e História Geral, respectivamente. A partir das pesquisas de Munakata, o livro de História do Brasil não foi publicado, aparecendo mais tarde como um volume da *Coleção Brasileira*⁸². Os livros de História Geral, foram divididos em quatro volumes; ainda na década de 1950, foram publicados os de História Antiga e de História Medieval. O pesquisador não encontrou os volumes de Moderna e Contemporânea. Além dos professores acima citados, professores da USP e da UFRJ foram convidados a darem pareceres sobre os planos dos compêndios. Lembrando que o número de professores formados pelas faculdades de filosofia era muito pequeno, sendo a maior parte do professorado leiga no conhecimento do que ensinavam, a elaboração de compêndios, no entender dos membros do Inep, era estratégia fundamental para construir um novo modelo de professor, pautado na educação moderna, científica, inspirados no ideário da Escola Nova.

Acerca desse assunto, foi localizada nos arquivos do Inep por Munakata, uma carta escrita por Gustavo Lessa, diretor da Caldeme, e dirigida a Américo Jacobina Lacombe, na qual o primeiro

⁸² Munakata informa que localizou *Uma Introdução ao Estudo da História do Brasil*, de Américo Jacobina Lacombe, publicada em 1974 pela Companhia Editora Nacional em coedição com a Universidade de São Paulo, na Coleção Brasileira, volume 349, dirigida, na ocasião por Américo Jacobina Lacombe. (MUNAKATA, 2004, p. 523)

traz alguns princípios para elaboração dos compêndios. Com o pressuposto de que os professores eram malformados, o manual deveria ser “uma espécie de livro didático (para o aluno) comentado” (MUNAKATA, 2004, p. 522). Além disso, afirma que o objetivo do compêndio não era trazer as “derradeiras conquistas da pesquisa histórica, mas a utilidade que um manual teria para o professor “real” de uma escola secundária em rápida expansão pelo Brasil” (idem, p. 523). Ao indicar que a proposta da escrita dos compêndios não tinha como objetivo trazer as últimas conquistas da pesquisa histórica, podemos antever algumas mudanças na historiografia, que deixa de ser uma história política narrativa, para tornar-se uma história preocupada em articular o passado com ações direcionadas a construir o futuro do Brasil.

Na década seguinte, sob a coordenação da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada pelo decreto 38.556, em 12 de janeiro de 1956, seguindo a proposta de elaborar material didático de qualidade, foram escritos cadernos de exercícios das diferentes disciplinas. *Os cadernos de História do Brasil*, publicados, na década de 1960 são de autoria, de Elvia Roque Steffan (caderno 1), Manuel Maurício de Albuquerque (caderno 2) e Arthur Bernardes Weiss (Caderno 3), professores da Faculdade de História da UFRJ.⁸³

A diretriz citada acima pode ser constatada na apresentação da 2ª edição dos cadernos de História do Brasil – caderno 2 – em 1965, no qual a diretora executiva da CNME indica que os três professores trabalharam de modo a estabelecer uma unidade de orientação, cujos exercícios não se limitam ao “simples registro de fatos políticos e sociais, mas, ao “expor os acontecimentos do passado sugerem novas ações na construção do futuro brasileiro” (CADERNOS MEC, 2º caderno, 1965). O Professor Ilmar, em uma das entrevistas, cita um exercício, que o encantava, no caderno de autoria de Arthur Bernardes Weiss, no qual trabalhava o período da mineração, com uma abordagem econômica. Ele afirmou, também, nesse momento que os materiais pedagógicos eram muito ruins e que ele tinha o sonho de escrever um livro didático.

Além dos cadernos de exercícios, foram publicados o Atlas Históricos Escolar, de autoria do professor Manuel Maurício Albuquerque, Carlos Eduardo Delgado de Carvalho e Arthur César Ferreira Reis. A produção, publicação e distribuição dos cadernos, Dicionários e Atlas esteve a cargo do MEC.

⁸³ A política de produzir material didático pelo MEC permaneceu após a ditadura militar, que ficou a cargo da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada em 1967. *Os Cadernos de História Geral* tiveram como autores Lydineia Gasman e James Braga Vieira da Fonseca, professores de História e Geografia do Colégio Aplicação da UFRJ.

O que se pode observar de novidade nas políticas públicas, implementadas nas décadas de 1950 e 1960, é a emergência de novos lugares de poder que assumem legitimidade, espaço autorizado de produção de textos e obras para o Ensino Secundário. O IHGB e o Colégio Pedro II, que tinham a prerrogativa da pesquisa e elaboração do currículo secundário, foram dando lugar a FNFi, da UFRJ, na elaboração de material didático para o Ensino Secundário. No entanto, não é possível esquecer que, na década de 1960, o golpe militar redirecionou o projeto de país, inclusive da educação. Se início da década os professores da Faculdade de História, da FNFi, foram os autores responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, observamos que, após 64, os professores da UFRJ, em diálogo com o Ministério de Educação, eram os professores do Colégio de Aplicação.

Em 1971, a Lei 5692, reestruturou o sistema de ensino criando, no lugar das disciplinas, áreas de Estudo, sendo a de Estudos Sociais, aquela que engloba História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, uma proposta de “inovação” nos currículos do sistema ensino brasileiro. Retomamos a discussão sugerida por Nadai (1988) sobre o segundo momento da disputa pela introdução dos Estudos Sociais no currículo nacional, referindo-se exatamente à década de 1970, quando foram institucionalizadas as reformas de ensino, sob a égide do regime militar, que acabou se tornando uma das expressões da política autoritária. Assim, de uma proposta inovadora, os Estudos Sociais passaram a ser vistos “como ação política com o objetivo de esvaziar a formação de cidadania em perspectiva histórica e crítica.” (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 176)

No ano da implementação da Reforma do Ensino, foi lançado o livro didático *Brasil, uma história dinâmica*, em dois volumes. Os autores – Ella Grinsztein Dottori, Ilmar Rohloff de Mattos e José Luiz Werneck da Silva, – eram professores tanto da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro como professores universitários. O que liga os três é a atuação no Colégio de Aplicação da UFRJ, ainda que nesse momento apenas a professora Ella permanecesse atuando no mesmo. Os dois foram professores de Ilmar e depois colegas no Colégio de Aplicação. Num texto que me foi enviado por *e-mail*, já durante a pandemia de coronavírus, com todos em isolamento social, o Professor escreveu a respeito dos livros:

“A coedição da “história dinâmica”, como ficara conhecida, trazia na capa para orgulho de seus autores, a referência Companhia Editora Nacional – MEC. Em 1974, aquela foi a 3ª edição, 1ª reimpressão do volume 1 – *Do descobrimento à Independência*. Se não estou enganado, do volume 2 – *Da Independência a nossos dias* foi uma reimpressão da primeira edição. Também não posso assegurar, mas acho que as edições de 1977 – a 5ª edição do 1º volume 1 e a 2ª edição do volume 2 – foram as últimas do livro que marcou uma virada nos

textos didáticos de História à época, o que se expressava por inúmeros elogios e reconhecimentos, assim como em críticas sempre carregadas de “ciúmes” de juízos de natureza política. A crise enfrentada pela Editora Nacional pela mesma época explica, em larga medida, o final das reedições, além do surgimento de novos títulos na área”.⁸⁴

Em entrevista realizada mais tarde, o Professor Ilmar afirmou que os dois volumes do *Brasil, uma História dinâmica* “falava um pouco de uma maneira nova sobre antigos conteúdos” (Entrevista, 2015, p. 3)

É possível perceber mudanças no ensino da História, em relação ao passado, lendo a apresentação do livro aos alunos, que recebe o título *Que história é essa?*. Situam inicialmente os autores do livro, apresentando o que eles têm em comum – foram formados na Faculdade de Filosofia de Universidade Federal do Rio de Janeiro e trabalharam todos no Colégio de Aplicação da mesma Universidade, esclarecendo que o Colégio de Aplicação é aquele que ensina ao professor a ensinar. Em seguida, apresenta a Companhia Editora Nacional, conhecida pela publicação das obras de Monteiro Lobato, com diversas edições, indicando que esses livros estão na 1ª edição. Em seguida, os autores apresentam a organização do livro, chamando atenção para as manchetes (ou retirada de algum trecho do capítulo, ou resumo da principal ideia nele contida) e, em seguida, para as vinhetas (são os desenhos no pé de página que identificam os capítulos e têm como objetivo ajudar os alunos a localizar os assuntos) e as citações (que aparecem em fonte diferente, indicando que o trecho foi mencionado por outras pessoas – historiadores, autor literário ou depoimento de uma testemunha, e, portanto não são trechos escritos pelos autores). Além dessas informações, os autores indicam que em algumas partes, os alunos encontrarão frases sublinhadas, que são tarefas a serem feitas pelos alunos em sala ou em casa, dependendo da orientação do professor. Essas tarefas se encontram ao longo do capítulo, e trazem propostas de atuação ativa dos alunos. Era sempre solicitado que estes fizessem pesquisa, que retomassem leituras anteriores e, sempre que possível, apresentava uma dimensão interdisciplinar com consulta a professores de outras disciplinas de modo a possibilitar um diálogo entre elas. Chamam atenção para as frases-síntese que aparecem com um fundo azul, que resumem as principais ideias do item, que devem ser debatidas, justificadas, esquematizadas e desenvolvidas. As ilustrações também devem ser analisadas, sejam os desenhos que abrem os capítulos, feitos por especialistas que realizaram uma pesquisa séria do assunto, ou então as outras formas de ilustração que estão sempre ligadas aos assuntos gerais

⁸⁴ O exemplar que possuo do 2º volume é de 1975, 3ª edição. Na capa interna aparece O título do livro *Brasil uma História Dinâmica*, área de Estudos Sociais, Companhia Editora Nacional em convênio com Instituto Nacional do Livro/ Ministério da Educação e Cultura.

do item. Depois, os autores apresentam algumas seções do capítulo; recordando – são frases que contêm as principais ideias do que foi estudado; “que podemos fazer” – é a seção que indica os exercícios adequados a cada unidade; ‘De gente para gente’, momento em que os autores buscam trazer outras visões de autores de época ou não; além disso trazem músicas, peças de teatro, filmes e obras de arte.

Ainda na apresentação, os autores explicam o título – uma história dinâmica. Para entender História, é preciso sempre comparar, relacionar e explicar os fatos históricos. O Brasil faz parte da História Mundial e, por isso, os autores estão sempre trazendo também referências aos acontecimentos mundiais, com maior ênfase à América.

No que diz respeito a esse item, os autores do livro didático seguem uma inovação proposta pela historiografia que Nicodemo et al. (2018) nos apontam. Analisando os textos do historiador Pedro Moacyr Campos, constatam em seu livro uma grande “descoberta” historiográfica, qual seja, a percepção de que a História do Brasil “situa-se no grande complexo comumente designado como civilização ocidental” (CAMPOS, 1961, p. 107) apud NICODEMO *et al.*, 2018, p.126), mudando a percepção, até então predominante, de que a História do Brasil era uma instituição autônoma, de acordo com a concepção do historiador e professor de História Jônathas Serrano, e confirmada na Reforma do Ensino Secundário de 1942. (REZNIK, 1998, p 85)

A interpretação da História do Brasil se desloca de um isolamento e de um tratamento metodológico de entidade autônoma, para ser analisada no interior de História Ocidental Europeia. Essa percepção se encontra reforçada, agora no espaço da disciplina escolar História, pelas indicações do Conselho Federal de Educação para a organização do currículo do nível médio (secundário) sobre as diferentes disciplinas.

A ampliação da área da História do plano nacional para o universal dará maior grandeza e objetividade ao estudo das bases fundamentais e do espírito da nossa própria civilização pela proximidade dos fatos, pelo conhecimento do cenário, pela identificação com os personagens e pela sensibilidade maior ante causas e efeitos. (DOCUMENTA 8, out 1962, p.39)

No livro didático, em termos de narrativa, há uma nítida preocupação em trazer o aluno para o texto, estabelecendo sempre um diálogo com ele (MATTOS et al, 1975, p.1- 5).

Ainda no fim da década foi publicado o livro *História*, em coautoria com Francisco Falcon, Maria Alice Resende e Selma Rinaldi, professores da PUC-Rio, para a 1ª série do 2º Grau. Esse livro trazia como novidades, um capítulo sobre a África⁸⁵ e um capítulo sobre as

⁸⁵ O Professor agradece ao professor José Maria Nunes Pereira do Centro de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes, sem o qual o capítulo não teria saído. (Entrevista, 2015, p.3)

sociedades indígenas pré-colombianas. Sem dúvida, esses capítulos trazem uma leitura da *Documenta nº 8*, na qual sugerem que os conteúdos do currículo de História sejam complementados pelo conhecimento de outros continentes, além do americano e europeu, principalmente a África, “em sua nova fase de autonomia” e a Ásia, no fenômeno do “renascimento de antigas e ilustres civilizações” (DOCUMENTA nº 8, 1962, p.38-39). A leitura da *Documenta nº 8*, nos remete também aos estudos das origens que conduzirão aos estudos da “América pré-colombiana”. (idem). Seguindo o modelo de livros para o 2º Grau, ele trazia apenas textos, sem atividades, mas intercalados aos textos encontram-se fontes escritas, mapas, fotos e charges dialogando com a narrativa do passado construída pelos autores. Esses dois capítulos tinham como objetivo “descentrar da explicação europeia” (MATTOS, 2015, p.3) Além disso, a questão da relação passado presente se evidencia, por exemplo, no momento em que os temas são tratados como questões, trazendo para o texto charges contemporâneas de assuntos tratados no período colonial.

O conceito de “código disciplinar” nos auxilia a compreender a dinâmica da construção da história escolar, no período do regime militar. Não se trata apenas de aplicar o que está determinado na lei. As leituras são múltiplas e os livros didáticos em tela apontam modificações que estavam em curso quanto ao conhecimento historiográfico, e, principalmente as que se relacionam ao ensino, na constituição de uma cultura escolar. O livro didático destinado ao 1º grau era de História, e não de Estudos Sociais, e teve algumas edições. Esse fato nos leva a questionar a imposição dos Estudos Sociais de forma que não tenha envolvido embates ou resistências a esse respeito. Da mesma forma, livros didáticos de História foram produzidos nessa época, quando alguns colégios mantiveram o ensino de História no 1º Grau. Ao mesmo tempo, os dois livros didáticos que se enquadram no interior dos “textos visíveis” de Cuesta Fernandes trazem uma concepção de ensino diversa daquela predominante até então, indicando o dinamismo do conceito numa perspectiva diacrônica. O aluno é posto como participante de sua aprendizagem, não apenas no sentido de memorização dos pontos apresentados. Ele é levado à participação, no processo de ensino aprendizagem, que pressupõe um novo método – o raciocínio do aluno. A História deixa de ser apresentada como “decoreba.”.

Estabeleci até aqui uma linha de continuidade entre as políticas públicas gestadas nas décadas de 1950 e 1960 sob a direção do Inep até a década de 1970, mas é o golpe militar que dará à educação outros destinos.

Nascimento (2012) nos informa que, logo após o golpe, os novos dirigentes do país se organizaram para pensar as reformas que seriam necessárias na Educação. Então, um estudo

recente de Demerval Saviani (2008) localiza como eventos importantes para a elaboração das Reformas os simpósios organizados pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), ocorridos em 1964, e o Fórum “A Educação que nos convém”, realizado em 1968, como fundamentais para elaborar as novas diretrizes educacionais. Para Saviani, essas diretrizes, as mesmas que são destacadas anteriormente, qual seja, a legislação estabelecida a partir da LDBN de 1961, seguem uma orientação por ele denominada “concepção produtivista da educação”, que apresentava como pontos principais os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, com valorização de aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e o favorecimento da participação privada na educação. (NASCIMENTO, 2012, p. 340)

Outra posição pode ser evidenciada no artigo de SANTOS (2014), que tem como foco a Lei 5692/71, aquela que reestruturou o sistema de ensino no Brasil. Para essa autora, a proposta de reformulação do ensino está pautada nas ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo da década de 1960, sob a influência dos educadores da Escola Nova. A autora defende a não interferência dos militares nessas orientações educacionais, principalmente na área de Estudos Sociais; essas orientações foram de cunho essencialmente pedagógico, elaborados pelo Conselho Federal de Educação.

Nessa linha de raciocínio, a proposta de construir um currículo com base em áreas de Estudos, pautado nos pressupostos de Escola Nova representava em termos de currículo uma grande inovação, quebrando uma tradição europeia, de organização disciplinar. Essa proposta estava ancorada nos estudos de John Dewey e de Jean Piaget. Podemos inferir que as inovações introduzidas nos currículos nessas décadas não se deram sem embates entre uma proposta baseada nos princípios da Escola Nova e uma “concepção pedagógica produtivista” de educação, que predominará durante o regime militar, em consonância com a proposta de modernização do grupo que assumiu o poder.

A trajetória do Professor Ilmar se insere no embate que ainda permanece ao longo da década de 1970, momento em que o professor saiu da sala de aula, sendo transferido para a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.

Em 1975, houve a fusão do antigo estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro, cujo primeiro governador foi Faria Lima (1975-1979), que empreendeu uma política educativa de modo a equiparar duas realidades muito distintas dos antigos estados. De forma geral, o panorama da Educação no antigo estado do Rio de Janeiro estava marcado pela insuficiência de escolas e de oferta de cursos, de forma a cumprir as determinações de Lei 5692/71, que havia estabelecido a obrigatoriedade de ensino para todo o 1º Grau, constituído de 8 anos. Além disso, a falta de professores habilitados para o exercício do magistério agravava o quadro. Foi criado,

então, o Laboratório de Currículos, órgão responsável pela pesquisa, formulação e implementação de propostas de renovação pedagógica e de política educacional da Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

De acordo com Lobo e Faria (2005), o Laboratório de Currículos foi criado inspirado nas experiências de pesquisas em cidades-laboratório, desenvolvidas na década de cinquenta pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), subordinado ao Inep, sob a direção de Anísio Teixeira. Essas cidades-laboratório funcionavam como espaços de pesquisas de interesse ao esclarecimento e solução de problemas educacionais e seriam espaços de pesquisa e posteriormente espaços de experimentação educacional. Tal como no âmbito federal, os agentes educacionais estaduais acreditavam que o planejamento educacional precisava se pautar em pesquisas científicas que pudessem embasá-las, subsidiando, assim, as medidas de política educacional. O Laboratório foi criado, então, com as seguintes funções:

Promover pesquisa com o objetivo de identificar necessidades do Sistema Escolar; realizar investigações para elaborar e executar o Plano Estadual de Educação; otimizar estudos para formular e reformular currículos; sugerir metas curriculares e novas propostas metodológicas; viabilizar a implantação, acompanhamento e avaliação do plano curricular do Estado. (FARIA; LOBO, 2005, p.4)

Em 1976, o Professor Ilmar deixou o Colégio André Maurois, sendo transferido para a Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Foi inicialmente para o grupo Novas Metodologias, coordenado pela Professora Maria Helena Silveira. Esse grupo foi desativado e o Professor convidado para participar do Laboratório de Currículos, sob a direção de Circe Navarro Vital Brasil, formando a equipe com a professora Tomoko Paganelli, Aracy Antunes, Rachel Soihet e Heloisa Fresh Menandro. O trabalho no Laboratório teve uma importância muito grande em sua formação pedagógica. Segundo palavras dele, foram as professoras encarregadas da coordenação desses dois órgãos na Secretaria, Maria Helena e Circe, que o apresentaram, respectivamente, a Paulo Freire e Jean Piaget. O trabalho no Laboratório pautava-se nos estudos de Piaget, autor que foi profundamente estudado pelo Professor Ilmar. A proposta do Laboratório era a formação de professores a partir das formulações teóricas de Piaget, considerado, no entanto, um teórico muito difícil. A proposta era apresentar os conteúdos de Estudos Sociais a partir de “jogos”, ou seja, atividades, levando o aluno a operar com os conceitos estruturantes das disciplinas sociais. Seguiu, portanto uma linha inspirada nos ideais de Escola Nova. Ao lado da elaboração dessas atividades, os professores do Laboratório de Currículos acompanhavam o treinamento dado aos professores do Estado.

Então, segundo Lobo e Faria (2005), a mudança de governo foi aos poucos esvaziando o trabalho do Laboratório. Com a posse de Chagas Freitas (1979 -1983), assume a Secretaria Estadual de Educação o professor Arnaldo Niskier, que convidou Fátima Cunha para dirigir o

Laboratório de Currículos com a indicação de que fizesse algumas reformulações de modo a atender os professores do Estado (p.7). Essas reformulações não significaram um ajuste, mas nova orientação que priorizava os recursos técnicos, apontando para a pedagogia tecnicista, ou a “concepção produtivista da educação”, no entender de Saviani (2008), cujo objetivo era a formação de mão-de-obra. O Laboratório criado para promover uma mudança de atitude do professor, ou seja, mudar o modelo de professor, vai, aos poucos, perdendo seu sentido. Em 1983, com o governo de Leonel Brizola, Yara Vargas, como secretária de Educação, tentou revitalizar o Laboratório, retomando sua linha editorial, mas o Programa Especial de Educação do Governo Leonel Brizola extinguiu definitivamente o Laboratório de Currículos naquele mesmo ano.

Durante a vigência das atividades do Laboratório, o mercado editorial foi abastecido com obras publicadas pela Imprensa Oficial sob o título Currículos. Entre eles está a Reformulação de Currículos para o 1º Grau, organizado por atividades e áreas de Estudo. Pautada na nova metodologia de mudança de “atitude do professor diante do aluno”, Circe Navarro explicava à imprensa os fundamentos da nova metodologia na nova proposta curricular:

O professor primeiro conhecerá a realidade da criança e da comunidade onde vive, e como se apresentam suas estruturas linguísticas mental e vivencial. Só então organizará o currículo, decisão centrada na escola. O método se baseia na tradução em jogos das estruturas mentais e de linguagem da criança, o que faz das aulas atividades fundamentalmente lúdicas. O objetivo é desenvolver a capacidade de aprendizagem dos alunos antes de lhes transmitir conteúdos, acabando com atual ensino mecanizado (*Jornal do Brasil*, 1976, *apud* LOBO; FARIA 2005, p. 8).

A introdução da reformulação de Currículos de Estudos Sociais, publicado pela Imprensa Oficial, texto resultante da produção desse grupo de pesquisa em sua fundamentação teórica, afirma que na “ciência contemporânea encontram-se explicitadas as estruturas linguísticas, as estruturas espaço-temporais e as estruturas afetivas” (Laboratório de Currículos, 1982, p. 8). Mas, segundo o texto, como o professorado não domina a teoria da Psicologia Genética de Piaget e suas leis de composição, o Laboratório se propôs a transformar as estruturas e suas leis de composição em jogos e suas regras. Em relação aos Estudos Sociais, o pressuposto é que os homens vivem em grupo, fato que remete ao conteúdo social da vida do homem. O aluno como membro de um grupo é o ponto de partida para o trabalho em Estudos Sociais, grupo esse que faz parte de grupos maiores, o que implica na necessidade de localização espacial (topológicas e euclidianas) e temporal (sucessão, duração e simultaneidade), pois são dimensões da vida social. Para além da localização, a sociedade é regida sempre por relações que permitem a articulação das diferenças e semelhanças, das

organização e desenvolvimento dos assuntos de cada livro”. E ainda acrescenta, em seguida, que “documento” deve ser entendido de forma bastante abrangente, como documentos oficiais, letras de música, descrições de viajantes e outros. Defende que, com isso, os leitores terão oportunidade de um contato mais direto e vibrante com o fazer histórico de cada época, dando ao estudante a possibilidade de conhecer de forma mais aprofundada a linguagem e os princípios do trabalho do historiador. No interior do livro paradigmático *Independência ou Morte*, há um encarte com uma proposta de trabalho para o professor desenvolver com o aluno. O que gostaria de destacar nessa proposta de trabalho, é a permanência de atividades elaboradas ainda na década de 1970 para o Laboratório de Currículos, ainda que com conteúdos diferentes. (MATTOS, et al., 1991, contracapa). Apresento aqui uma atividade do livro.

FIGURA 7 – Encarte de exercícios do livro paradigmático *Independência ou Morte* (1)

14. Articuladores do Dia do Fico		X
15. Construção de notícias libertacionistas de D. João VI	X	
16. Atypias da formação de um Império americano		X
17. Partidários em regresso do príncipe regente D. Pedro	X	
18. Contrários à intromissão dos ingleses nos assuntos do Reino	X	

7. O Partido Brasileiro não constituía um todo homogêneo. Apesar de seus integrantes estarem unidos em oposição às medidas tomadas pelas Cortes portuguesas, havia pontos importantes a respeito dos quais divergiam. Por isso, apresentamos-se divididos em aristocratas e democratas. Indique uma questão a respeito da qual esses dois grupos apresentavam posicionamentos diferentes. Os democratas lutavam pela ampliação das bases de representação política. Exemplo disso foi a defesa do voto universal como critério para as eleições da Assembleia Constituinte. Em contrapartida, os aristocratas eram partidários da restrição aos direitos de participação política, sendo, naquela ocasião, defendido o voto censitário.

IV — CIDADÃOS, VOZANTES E ELEITORES

8. O que é um cidadão? (Se não souber, consulte seu dicionário).
Cidadão: Aquilo que goza dos direitos civis e políticos num Estado. (Dicionário Caldas Aulest).

9. Todo e qualquer cidadão possui determinados direitos, e deve possuir certos deveres. Todo e qualquer cidadão também possui determinadas obrigações, e também deve cumpri-las plenamente. Na Constituição de nosso país, encontram-se os Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro. Eis alguns desses direitos:

- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.
- Ninguém será submetido a castigo sem o tratamento deussumo ou degradante.
- É inviolável a liberdade de consciência e de crença.
- É livre a expressão da atividade intelectual, artística e de comunicação, independentemente de censura ou licença.
- A casa é inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador.

Um dos mais importantes Direitos e Deveres dos Cidadãos brasileiros é a escolha de seus governantes. Constatando a Constituição, aponte as pessoas que podem e as que não podem eleger os governadores do Brasil hoje.

FIGURA 8 – Encarte de exercícios do livro paradigmático *Independência ou Morte* (2)

PODEM ELEGER	NÃO PODEM ELEGER
1. brasileiros maiores de dezesseis anos	1. estrangeiros
2. estrangeiros naturalizados	2. escravos, durante o período do serviço militar obrigatório

10. Mas quem podia escolher os governantes no tempo do Império? Em 1824, o Brasil adota sua primeira Constituição. Naquela época, viviam pouco mais de três milhões de pessoas no Império do Brasil, mas nem todas essas pessoas eram cidadãos brasileiros.

De acordo com a Constituição do Império, somente eram cidadãos brasileiros os indivíduos *livres* ou *libertos*; nascidos no Brasil e os estrangeiros que se tivessem naturalizado. Naquela época, os senhores constituíam quase a metade da população do Brasil, mas eles não eram cidadãos brasileiros.

O imperador não era escolhido pelos governantes; somente os deputados e senadores eram eleitos. Todavia, nem todos os cidadãos brasileiros podiam escolher seus representantes, mas apenas uma pequena parte deles. Ainda de acordo com a Constituição imperial, havia dois tipos de cidadãos: os cidadãos *ativos* e os *passivos*.

Os cidadãos *ativos* eram aqueles que não participavam das eleições, enquanto os cidadãos *passivos* eram os que podiam votar, porque possuíam algumas riquezas. Os cidadãos *ativos* estavam divididos em dois grupos: os *senhores* e os *eleitores*. Os *senhores* eram aqueles que possuíam rendimento anual acima de cem mil-réis e escolhiam os eleitores. Os *eleitores* eram aqueles que possuíam rendimento anual superior a dezcentos mil-réis e elegiam os deputados e senadores.

Assim, no Império do Brasil as eleições eram *indiretas* (os votantes escolhiam os eleitores e estes elegiam os deputados e senadores) e *omníscias* (deles só participavam aqueles que tivessem um rendimento anual mínimo).

Veja só. Há 167 anos, de cada 30 indivíduos que habitavam o Império, aproximadamente 14 eram senhores e 16 eram livres ou libertos. Destes, 10 eram cidadãos *ativos*, 5 eram *senhores* e apenas 1 era *eleitor*.

Complete o quadro com 30 símbolos, que você irá desenhar de acordo com o que vê abaixo.

escravo
 cidadão não ativo
 votante
 eleitor

(Repare que os votantes são representados por uma bengala e os eleitores por uma cartola.)

CIDADÃO	ATIVO	ELEITOR	
	NÃO ATIVO	VOTANTE	
NÃO-CIDADÃO			

FIGURA 9 – Encarte de exercícios do livro paradidático *Independência ou Morte* (3)

11. Após completar o quadro do exercício 10, responda, em relação ao Império:

- Todos os cidadãos eram eleitores?
Não.
- Todos os cidadãos eram votantes?
Não.
- Somente alguns escravos eram cidadãos?
Não.
- Somente alguns votantes eram cidadãos?
Não.
- O número de eleitores era superior ao de votantes?
Não.
- O número de eleitores era inferior ao de não-cidadãos?
Sim.
- O número de não-eleitores era superior ao de cidadãos não ativos?
Sim.
- O número de cidadãos ativos era superior ao de não ativos?
Não.
- O número de não-eleitores era inferior ao de cidadãos não ativos?
Não.

12. Comparando as respostas do exercício 11 com as do 9, o que você conclui a respeito de caráter das eleições no Império?

As eleições possuíam um caráter excludente e hierarquizador, excluíam a maioria da população do direito de voto e hierarquizavam os cidadãos ativos, privilegiando o maior ou melhor grau de participação a níveis de renda.

Foto: reprodução de imagens e textos de livros didáticos em domínio público. Não pode ser usada para fins comerciais. © Atual Editora Ltda.

Além desses, escreveu também o paradidático para o Ensino Fundamental, *Rio de Janeiro, capital do Reino*, em coautoria com Luiz Affonso Seignur de Albuquerque e Selma Rinaldi de Mattos, publicado pela Atual Editora, em 2004, que se encontra na 12ª edição, e faz parte da Coleção *A Vida no Tempo*.

Apoiando-me, novamente, no conceito de “código disciplinar”, de Cuesta Fernandez (1998), de constituição de disciplinas escolares, numa recontextualização de saberes acadêmicos em saberes escolares, constituindo uma cultura escolar, acredito que, em uma trajetória de vida, os livros são escritos em momentos políticos diferentes que implicam

concepções historiográficas, concepções de ensino e concepções de história escolar diversas. Isso traz uma dimensão dinâmica dessa cultura escolar e, conseqüentemente, das disciplinas escolares.

Em relação à escrita de livros didáticos e paradidáticos, termino apresentando um *e-mail* da Professora Marina de Mello e Souza, que leciona no Departamento de História da FFLCH-USP, em resposta a uma mensagem enviada por mim indagando à Historiadora, por quais motivos ela dedicou o livro paradidático *África e Brasil africano*, com 1ª edição em 2006, publicado pela Editora Ática, ao Professor Ilmar. Os grifos da mensagem são meus.

FIGURA 10 – *E-mail* da Dr^a Marina de Mello e Souza

RE: TESE DE DOUTORADO	
De:	<u>Marina de Mello e Souza</u>
Para:	<u>Luciana Borgerth Vial Correa</u>
Data:	2021-04-15 16:25

Olá, Luciana, belo tema. Nunca fui aluna do Ilmar, pois me formei na graduação em Sociologia e Política na PUC-Rio. No mestrado fiz História Social, mas também não fui aluna dele, que foi meu orientador da dissertação de mestrado. Sempre ouvi falar muito bem dele como professor, e como orientador ele foi ótimo. Era um tema muito pouco tratado naquela época: festas. Mesmo assim ele se dispôs a me orientar, o que fez com muita competência e sensibilidade. Acompanhei de longe o envolvimento dele e da Selma com o ensino e os livros didáticos. Minha dissertação de mestrado, quando publicada, eu dediquei a meu marido e filhos, o livro resultante do meu doutorado eu dediquei aos meus pais. Quando escrevi um livro paradidático (África e Brasil africano), dediquei ao Ilmar, que foi a primeira pessoa que vi envolvida com material didático. Eu quis assim agradecer por sua orientação, por ter aceitado fazê-lo mesmo sem ter domínio do assunto, por ter me ajudado tanto no desenvolvimento da dissertação, e por ter chamado minha atenção para a importância do material didático dada sua atuação na área. Achei que um livro paradidático seria ideal para fazer um gesto de agradecimento. O livro resultante da minha tese de livre-docência (título só existente na USP), dediquei ao meu orientador de doutorado, Ronaldo Vainfas, que foi fundamental na minha guinada para os estudos africanos. Dessa forma, dediquei um livro a cada uma das pessoas, ou conjunto de pessoas, importantes na minha vida e na minha formação acadêmica.

Desejo-lhe boa pesquisa, cordialmente, Marina de Mello e Souza.

Resposta da Professora Dra. Marina de Mello e Souza para o *e-mail* por mim enviado indagando a respeito do fato do livro paradidático de sua autoria ser dedicado ao Professor Ilmar, enviado em 25 de abril de 2021.

5 – CONSTRUINDO A SINGULARIDADE

5.1 – O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Enquanto a preocupação com a formação do professor primário recua ao século XIX, a formação do professor secundário só entra no radar das preocupações do Estado no momento em que se constitui um sistema de ensino organizado no Brasil, no século XX, com a criação das faculdades de Filosofia, responsáveis pela formação de professores desse nível de ensino. A organização de um sistema de ensino começou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, primeiro a cargo de Francisco Campos (1930–1932) e, em seguida, de Gustavo Capanema (1934–1945).

A Universidade se organizava em torno das cátedras que eram vitalícias. O professor Francisco Falcon, em artigo escrito em 1998, faz o relato sobre a cátedra assumida pela professora Maria Yeda Leite Linhares, após a aposentadoria do catedrático Delgado de Carvalho. Nessa ocasião, a professora o convidou para trabalhar, prerrogativa do catedrático, como ‘auxiliar de ensino não remunerado’. Para o professor, a ‘filosofia’ da cátedra era dar prioridade a uma formação geral em História Moderna e História Contemporânea, tendo em vista a formação de futuros professores para o curso secundário. A equipe da professora Maria Yeda Linhares tinha uma “missão”: formar professores competentes. “Desejávamos que, pelo menos em HMC (História Moderna e Contemporânea), nossos alunos saíssem com um conhecimento sólido dos principais ‘assuntos’ constantes dos programas oficiais de História e dos livros didáticos respectivos”. (FALCON, 1998, p.117). Mas o regime de cátedras isolava os professores em seus espaços, não permitindo um diálogo entre as mesmas.

O Professor Ilmar frequentou uma escola, formatada no período do Estado Novo, ainda que a tenha frequentado depois, mas até então com os seus valores, presentes do livro *Meu Tesouro* e a universidade que se destinava à formação de professores do Ensino Secundário, no modelo 3+1, na qual o conhecimento que tinha peso era o conteúdo de história, como explicitou o professor Falcon, nos propósitos da cadeira de História Moderna e Contemporânea sob a cátedra de Professora Maria Yedda Leite Linhares, acima mencionado.

Esse momento da Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente apresentados (capítulo 2) pelos professores Luiz Reznik e Walesca Pólo Mendonça, em sua dissertação de mestrado e em sua tese, respectivamente, que foram orientados pelo Professor Ilmar em suas escrituras, sem dúvida, uma situação incomum. Se sobrepõe, nessa situação, um passado vivido a um passado objeto de construção de conhecimento.

A crise do ensino provocou intensos debates no Congresso Nacional sobre as questões educacionais ao longo da década de 1950, e culminou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1961. Destacaremos aqui a criação do Conselho Federal de Educação, que passa a cumprir importante papel na área educacional, estabelecendo os currículos mínimos do Ensino Superior e também propondo modificações no sistema nacional de ensino. No que diz respeito à formação de professores, a LDBEN determina que enquanto não houvesse número suficiente de professores formados pelas faculdades de Filosofia, o provimento dos cargos permaneceria sendo feito por exame de suficiência, medida criada em 1946.

Os debates em torno da questão educacional não estiveram restritos ao Congresso Nacional. A Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), fundada em 1961, em Marília, congregava os professores universitários de História. Como entidade representativa dos profissionais de História, engloba, nos dias atuais, diferentes categorias profissionais de historiadores, como por exemplo, professores da Educação Básica. Em seu primeiro I Simpósio, discutiram temáticas em torno das que seus membros iniciais consideravam os principais problemas do ensino de História no Brasil. Dentre eles, a formação dos professores de História e a necessidade de mudança dos currículos de História no Ensino Superior, que permaneciam os mesmos desde 1939, em que Geografia e História constituíam um único curso.

Coube à professora Maria Yedda Leite Linhares a relatoria de um dos tópicos discutidos no Congresso, qual seja: “O lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História”. Em seus argumentos a professora aponta para os currículos das Faculdades de Filosofia, da seguinte maneira:

A duplicidade de funções: formar professores e pesquisadores num mesmo curso, tem contribuído para que nenhuma das duas seja adequada e eficientemente exercida, mesmo nas mais ricas e mais bem dotadas em pessoal docente. A experiência tem demonstrado, naqueles centros em que ambas estão presentes, a interferência perturbadora de dois objetivos simultâneos no ciclo dos cursos de formação. Daí a necessidade hoje sentida de serem definidas, através dos currículos flexíveis, as duas funções que se tornaram básicas nas Faculdades de Filosofia (LINHARES, 1962, *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 278)

Nascimento (2013) argumenta que a professora indicava que naquele momento se formavam na Faculdade Nacional de Filosofia, “autodidatas”; os que pretendiam o magistério formavam-se sozinhos e os que pretendiam a pesquisa iam para universidades estrangeiras. Observava também a desarticulação entre as disciplinas de conteúdo, onde cada uma ficava sob a vontade exclusiva do catedrático e, entre estas, e as disciplinas pedagógicas. Indicava que a

Didática enfocava técnicas importadas de outros países, sem relação com o contexto educacional brasileiro (p. 278).

O CFE, no gozo de suas atribuições, fixou novo currículo mínimo para os cursos de História, em 1962, que se destinava à “preparação do professor do ensino médio”. O relator do parecer, Newton Sucupira distinguia historiador e professor de História; o professor não necessitava ser um historiador, mas deveria ter uma sólida formação em sua matéria (NASCIMENTO, 2013, p.279). Essa reformulação de currículo não colocava em diálogo os conteúdos da matéria e as habilidades necessárias para o exercício do magistério. Assim sendo, permanecia o modelo 3+1.

Paralelamente, as políticas educacionais gestadas na administração de Anísio Teixeira, no Inep, procuravam intensificar a formação de professores, a partir do exame de suficiência previstos desde 1946. (Decreto-lei nº 8.777). A CADES ficou responsável pela condução de cursos que permitissem que os professores leigos tivessem um mínimo de formação pedagógica, na medida em que o número de professores formados pelas faculdades de Filosofia era insuficiente diante do aumento das demandas do Ensino Secundário. Esses cursos foram elaborados também com vistas a divulgar e disseminar um novo modelo de professor, numa perspectiva de ensino-aprendizagem com atenção ao aluno, e também novas abordagens historiográficas que foram sendo introduzidas na época. Esse novo modelo combatia o ensino livresco, enciclopedista, marcado pela memorização excessiva, e investiam na necessidade de planejamento da aula, da unidade didática e do ensino, bem como em novos métodos didáticos, inspirados no ideário da Escola Nova.

Em 1964, implanta-se o regime militar no Brasil, que, através de duas reformas, reformula a política educacional do Brasil, instituindo a reforma do Ensino Superior (Lei 5540/68) e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus (Lei 5692/71). O regime de cátedras, muito combatido nos anos 50 e 60, e acabou sendo extinto definitivamente na reforma do Ensino Superior.⁸⁶ A universidade brasileira deveria contar com uma “estrutura orgânica com base em departamentos. O fim do regime de cátedras com a reforma de 68 e o estabelecimento da organização departamental, não eliminou a discussão sobre as funções da universidade de ensino pesquisa e extensão. Para muitos autores, a organização departamental não possibilita o trabalho coletivo, apenas o trabalho individual. Somente com a LDB Lei nº 9393/96, a organização da Universidade deixa de ter a obrigatoriedade de ser departamental. (FÁVERO, s/d, p 11- 13)

⁸⁶ Para uma discussão mais detalhada, ver FÁVERO, *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. PROEDES/ Faculdade de Educação/ UFRJ s/d.

Pela Reforma de 1968, as faculdades de Filosofia foram extintas sendo criados institutos, departamentos das diferentes seções que compunham a faculdade e foi criada a Faculdade de Educação, responsável pela formação de professores nas licenciaturas dos diferentes institutos, oferecendo as disciplinas “práticas”. As licenciaturas “polivalentes”, que ficaram conhecidas como licenciaturas curtas, foram criadas por Decreto Lei, em 18/04 de 1969, em caráter experimental e emergencial, por indicação do Conselheiro Newton Sucupira relator da proposta e se destinariam aos professores do ensino ginasial. Essa recomendação, inspirada nos cursos da CADES das décadas de 1950 e 1960, havia se revelado um instrumento eficaz para o recrutamento de emergência de professores, que, para realizar anteriormente o exame de suficiência em História, precisavam apenas saber ler e escrever. Os cursos da CADES davam a esses professores um mínimo de formação pedagógica, já que o objetivo desses cursos era formar um novo modelo de professor. Assim Sucupira fundamenta sua argumentação:

Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginasial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (SUCUPIRA, 1964, p.111, *apud* NASCIMENTO, 2012, p.342).

Em função da Reforma Universitária, os exames de suficiência passaram a ser da competência das Faculdades de Educação e, principalmente a partir da Lei 5692/71, as licenciaturas curtas foram generalizadas, fato que acabou se consolidando como modalidade de formação de professores. No que diz respeito à História, pela Lei acima citada, a disciplina deixou de ser uma disciplina autônoma, assim como Geografia, e juntas passaram a constituir a matéria Estudos Sociais, acrescidos depois de Educação Moral e Cívica.

Assim a Lei 5692/71, que reformou o ensino básico, acabou por redimensionar os termos da equação. Por um lado, expande a escolaridade obrigatória para todo o 1º Grau, antigos primário e ginasial, e, por outro, aligeira a formação dos professores para licenciaturas curtas, com o argumento da necessidade de provimento de cargos. Ao estabelecer as licenciaturas curta e plena, colocam o professor numa posição de inferioridade em relação ao pesquisador. Os professores formados pela licenciatura curta deveriam ser dotados de “conteúdos e técnicas” para o exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização, enquanto o professor formado pela licenciatura plena teria como objetivo formar o professor que contribuiria para a formação do pesquisador de determinada área de conhecimento. (NASCIMENTO, 2013, p .284)

Em dois momentos distintos é possível observar permanências e mudanças. Se na Faculdade de Filosofia discutia-se a formação autodidata dos alunos que iam para a licenciatura

e para a pesquisa, marcando nitidamente a dissociação entre pesquisa e ensino, havia uma grande preocupação pelo menos na Cátedra de História Moderna e Contemporânea com o conteúdo de qualidade. O regime militar introduz uma “inovação”; o professor não precisa ter o mesmo “nível de formação em termos de conteúdo” que o especialista.

Essa distinção estabelecida na década de 1960/70, transformou-se numa cultura tácita no Ensino Superior de que a licenciatura é um curso mais fácil, permanecendo ainda a dissociação entre conteúdo e formação.

As discussões sobre formação de professores ganham força novamente no fim do século XX, com a LDB de 1996.

Retomo aqui brevemente a discussão mais recente sobre a formação de professores de História, localizada no momento em que realizei meu levantamento bibliográfico. Localizei na revista *História Hoje*, publicada pela Associação Nacional de História (ANPUH), em 2013, um Dossiê sobre História e Ensino. Como a revista é semestral, o Dossiê foi dividido em dois volumes: o primeiro dedicou-se a pensar o lugar de formação de professores nos cursos de História; enquanto o segundo dedicou-se a temáticas sobre o ensino de história e o tempo presente. Encontram-se, portanto, articuladas as dimensões de formação de professores e currículo. Os artigos lidos trazem contribuições para pensar o perfil e o papel do professor formador, ao professor universitário.

Um primeiro ponto que chama atenção dos professores acima analisados é a presença extremamente vaga na LDB 9394/96 sobre a formação do professor universitário. O artigo 66 dispõe, apenas, que a preparação para o magistério superior ocorrerá nos cursos de mestrado e doutorado. A resolução CNE/CES nº1 de 3 de abril de 2001 não faz menção à formação de professores universitários. Então, com base nesses documentos oficiais, Costa (2013) aponta que a formação ocorre por iniciativas institucionais individuais, se resumindo muitas vezes em estágios obrigatórios para os bolsistas.

Costa (2013)⁸⁷, professora formadora, escreve um artigo apontando as dificuldades na formação dos professores de História, tanto em relação ao corpo discente como em relação ao corpo docente. Esse artigo é resultado de duas pesquisas realizadas pela autora, em momentos diferentes. A sua observação a respeito dos graduandos em sua pesquisa indica que eles permanecem refletindo sempre sobre o ‘processo histórico’ e não sobre o ‘fazer histórico’ (p. 50). Essa dimensão é um indicativo de que os graduandos precisam romper com suas concepções em um curso de graduação de História. Em relação à pesquisa com os

⁸⁷ Aryana Lima Costa é professora do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Universitário Central. Ministra a disciplina Metodologia do Ensino de História.

professores do Departamento de História, a historiadora apoia-se no conceito de Sacristán (2000) sobre currículo, que o entende não como um documento escrito, mas como um tratamento de caráter vivo, construído por uma comunidade:

Um campo de conhecimento é, antes de mais nada, uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar contribuições para o mesmo. Não estamos frente a uma visão acabada ou frente à crença de estar diante de algum dado e monolítico, mas pelo contrário, frente a uma comunidade que tem dimensões internas e onde seus membros realizam tarefas que diferem entre si...

Nessa comunidade com diferentes encargos se produzem desconexões e falta de comunicação importantes. Não é fácil encontrar referências nos currículos a esse caráter vivo, histórico e nem sempre coerente dos saberes como campo de atividade humana. (SACRISTÁN, 2000, p. 68, *apud* COSTA, p.54)

No entanto, o que se percebe na graduação é a permanência de “estruturas curriculares rígidas, com as disciplinas com caráter de terminalidade dificultando [...] a conexão de saberes e as práticas na formação do aluno”. (SANTOS, s/d, *apud* COSTA, 2013, p .55).

Ao realizar entrevistas com os professores, na busca da identidade do curso, que é fornecido pelo currículo, entendido como Sacristán (2000) descreve acima, a autora observou que os professores universitários ao ministrarem suas aulas, reproduziam as suas experiências como alunos da graduação.

Costa (2013) entende, que as conclusões de Tardif (2000) sobre os professores da Escola Básica, que trabalham a partir da sua própria história de vida e da sua experiência escolar, aplicam-se também aos professores universitários, professores formadores. As estruturas extremamente rígidas e a reprodução das experiências impossibilitam, então, “a criação de um currículo, que em sua avaliação deve obedecer a dois quesitos básicos: a formação para a produção da pesquisa, para o ensino e para qualquer outro uso onde exista a demanda do conhecimento histórico; e, a aquisição das competências necessárias para a compreensão do conhecimento histórico, em diferentes sociedades, em relação ao tempo e também os mecanismos de sua produção: Como surge? De que surge? Como se transforma em conhecimento científico? Quais suas regras, a partir de quais reflexões teórico-metodológicas? (COSTA, 2013, p. 60)”.

A autora não distingue o bacharel do licenciado, pois, para ela, a formação profissional reside justamente no conhecimento sobre as ferramentas necessárias ao seu trabalho e nos objetivos da produção desse conhecimento (p.60). Por isso, questiona a afirmação tão comum que circula nos meios acadêmicos de que o “professor, para ensinar, precisa pesquisar” (p. 62). Para além da pesquisa, é necessário “compreender as categorias básicas do fazer histórico” bem como compreender a função social da História.

Assim ao colocar no ponto central da formação profissional o conhecimento das categorias básicas do fazer histórico e na função social da História, ela não distingue bacharel de licenciado, mas para tal é preciso uma compreensão mais profunda da atuação do professor universitário, professor formador, que, pelo meu entendimento da leitura de seu trabalho seriam todos os professores de universitários de História, sem necessidade de conhecimentos pedagógicos na formação do professor.

Em outro artigo desse mesmo dossiê, Oliveira e Freitas (2013)⁸⁸, na condição de professores formadores, também apontam para alguns desafios em relação aos próprios professores formadores. Iniciam sua argumentação indicando um número muito escasso de pesquisas realizadas sobre o perfil do professor formador na formação inicial, destacando que entre as existentes, a maioria é realizada nos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Apontam também a existência de programas desenvolvidos a partir das políticas públicas para a formação inicial do professor, como por exemplo, dentre outros o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219/2010. Depois dessa introdução a respeito da escassez de pesquisas, os autores elencam alguns desafios que devem ser enfrentados na formação inicial de professores: desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo; predominância do conteúdo em detrimento de saberes curriculares e saberes relativos às práticas pedagógicas; resistência à discussão sobre ensino história nas grandes universidades e a separação entre a cultura histórica e a didática da história (p. 133).

Assim, em função dos desafios na formação inicial, elegem duas questões para discussão: a mudança no perfil do professor formador e a mudança nos currículos de formação inicial em História.

Oliveira e Freitas (2013) articulam esse perfil do professor universitário ao perfil do corpo discente, que também vem sofrendo grandes transformações, já que, em sua maioria, conhece o mundo digital, diferentemente do corpo docente. Os autores apontam aí um momento de ruptura, que precisa ser enfrentado pelas universidades, com as formas clássicas de apropriação de leitura e de formulação de ideias. (ibid., p. 138). As aulas na universidade também permanecem dentro dos padrões mais clássicos de ensino, pautadas na exposição oral,

⁸⁸ Margarida Maria Dias Oliveira, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Itamar Freitas, professor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Sergipe, Campus São Cristóvão.

procedimento considerado contraditório à proposta de que a História é uma ciência, para a qual a relevância incide no conhecimento dos “segredos” das pesquisas e da escrita da História. O

Em relação à primeira questão, entendem que o perfil do professor universitário vem sofrendo grandes transformações desde a década de 1980, pois estes, até então, quando chegavam ao Ensino Superior, já tinham tido experiência na Educação Básica. Essa experiência prévia não necessariamente garantia boas aulas, mas pelo menos, a existência de algum contato com a realidade da Educação Básica. Nos dias de hoje, a graduação encontra-se muito mais voltada para o prestígio acadêmico das pesquisas realizadas do que para a docência na Educação Básica, orientando os cursos para as investigações de suas teses de doutoramento.

Articulam esse “novo” perfil do professor universitário ao perfil do corpo discente que também vem sofrendo grandes transformações perfil já que, em sua maioria, conhece o mundo digital, diferentemente do corpo docente. Os autores apontam aí um momento de ruptura, que precisa ser enfrentado pelas universidades, com as formas clássicas de apropriação de leitura e de formulação de ideias. (*ibid.*, p. 138). As aulas na universidade também permanecem dentro dos padrões mais clássicos de ensino, pautadas na exposição oral, procedimento considerado contraditório à proposta de que a História é uma ciência, para a qual a relevância incide no conhecimento dos “segredos” das pesquisas e da escrita da História. O mesmo ocorre com a avaliação, nos cursos superiores: em sua maioria são feitos da forma mais tradicional, desvirtuando mesmo a concepção de avaliação como uma regulação de aprendizagem, informando aos alunos e professores os acertos, as dificuldades, de forma a permitir a correção de rumos. (*ibid.*, p. 140)

A segunda questão refere-se ao currículo para a formação inicial de professores de História. Partem da afirmação de que uma das grandes conquistas das pesquisas sobre o ensino de História é a ideia de que a história escolar não se constitui de uma mera transposição do conhecimento produzido no meio acadêmico, ideia essa que não é compartilhada pelos professores universitários – formadores – que ao elaborarem seus projetos pedagógicos estão sempre muito mais voltados para as disputas entre os grupos de pesquisa e das associações profissionais em torno da História Antiga, História Moderna, História colonial. Profissionais que criticam e combatem a História quadripartite na Educação Básica, mas que reproduzem em seus cursos. A formação inicial “não deve se restringir à apresentação de conhecimentos mais atualizados sobre a experiência do homem no tempo – a historiografia” (p. 141). Acreditam que já é consenso que a formação inicial deve estar voltada para as operações processuais da pesquisa e da escrita da História, que acabam na maior parte das vezes sendo apresentadas por

exposição oral. Quando falam de pesquisa entendem que nem sempre devem estar voltadas para a produção do conhecimento mais novo, inédito, mas sim para realizar os procedimentos mais elementares da pesquisa: errar, corrigir, mudar o rumo, o aluno construindo o seu conhecimento. (p.142)

Destacam ainda como parte essencialmente prática a necessidade de se conhecer o ambiente escolar.

Concluem seu artigo, identificando duas dissociações: a primeira entre ação e pensamento dos formadores no que diz respeito aos conteúdos conceituais/acontecimentos/procedimentais em História; a segunda, entre os conteúdos conceituais/procedimentais pedagógicos, saberes e habilidades específicos no trabalho de lidar com a formação de pessoas. Identificá-las reforça a posição dos autores de que a formação não deve se restringir a um componente curricular, como metodologia do ensino de História ou Didática de História. A formação envolve todo o departamento de História, em seus diferentes componentes curriculares. Consideram fundamental que a formação tenha como ponto de partida e ponto de chegada a ciência referência – a História. (p. 144)

Retomo aqui uma afirmação de Selva Guimaraes Fonseca, para quem a temática da formação de professores de História constitui-se um campo de pesquisa que está iniciando sua história, num movimento de publicações, diálogos e encontros, no qual somos ao mesmo tempo, narradores e personagens (NASCIMENTO, 2013, p. 267).

Os autores dos artigos sobre formação de professor, que estão presentes no Dossiê, são professores formadores de professor da Educação Básica, no caso de História, mas que no meu entender mantêm a divisão entre os professores ditos de conteúdo e os professores de formação, sempre numa perspectiva dissociada. Costa (2013) não faz essa distinção, mas não considera os conhecimentos pedagógicos como especificidade do magistério da Educação Básica.

A leitura desses artigos que focam sua argumentação na figura do professor formador corrobora a afirmação de MONTEIRO (2013) sobre a necessidade de reconceitualizar a formação do professor de História, que permanece estabelecida numa dicotomia teoria x prática, de acordo com as diretrizes curriculares. Os autores evidenciam a própria formação dos professores formadores, que trabalham baseados na reprodução de suas histórias de vida e experiências escolares, em vez de se utilizarem do conhecimento do fazer historiográfico. A questão que se coloca aqui é não negar uma prática profissional a partir das histórias de vida, mas sim como essas histórias podem contribuir para o aprofundamento desse conhecimento e também para a organização curricular.

Além disso, esses artigos que trazem a dimensão do professor formador de História estão sempre referidos às diretrizes de formação do historiador e do professor de História, elaboradas no início do século XXI e, portanto, dentro de uma lógica institucional atual. Reforçam a categorização e hierarquização entre professores: os de conteúdo e os formadores que se dedicam às disciplinas de metodologia, didática e prática de ensino. Conforme foi colocado por Oliveira, os professores universitários das décadas de 1980 tinham conhecimento do Ensino Básico, pois iniciaram suas carreiras nas escolas de Educação Básica. Ou seja, conhecer a escola seria suficiente para trabalhar o ensino de história, mantendo-se assim a perspectiva técnica. Quais são os saberes dos professores da Educação Básica? Outra questão se coloca a partir daqui: Existem outras possibilidades de desenho de outro perfil de professor formador?

A insistência sobre os debates na dissociação entre professor de conteúdo e professor formador emerge de minha dificuldade em inserir o Professor Ilmar nessa lógica. Ao mesmo tempo em que trabalha com o conteúdo de Brasil, ocupa-se também de conhecimentos pedagógicos, articulados numa mesma narrativa.

As Diretrizes apresentam como diagnóstico que a formação inicial dos professores ocorre num molde muito tradicional, com ênfase nas questões teóricas e conteudistas, relegando a um segundo plano as questões da prática na realidade escolar e, portanto, sem contemplar as necessidades da sociedade contemporânea. As críticas aos moldes muito tradicionais são provenientes também dos próprios docentes da Educação Básica, que apontam para pouca ou nenhuma atenção dada a prática, na formação inicial. Essas críticas remetem à discussão de uma abordagem dicotômica entre teoria x prática.

Ainda nessa direção, é preciso mencionar que as políticas públicas de formação atuais para o Ensino Superior privilegiam a formação de professores pesquisadores, subalternizando a formação pedagógica, sem proposta específica para a formação específica para o ensino, que são estruturantes da docência. (CRUZ, 2017,679)

Em 2019, Renata Augusta dos Santos Silva, defendeu a tese de doutorado **A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um novo *ethos* de formação**, pelo departamento de História de UNIRIO. Partindo do pressuposto da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a autora busca junto a professores dos departamentos de História das Universidades do Rio de Janeiro, através de entrevistas, principalmente com os “professores de conteúdo” da graduação, caminhos possíveis para a construção de um novo *ethos* de formação. Com base nas reformulações curriculares do início do século XXI, a autora se questiona, na defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa,

e portanto, pautada na ideia de um profissional único, sobre a formação do professor/historiador, a construção de determinado *ethos* de formação, ou seja, definir os sentidos e significados de formar professor.

Apoiada no conceito de *ethos* de Clifford Geertz, que o entende como o “tom, o caráter”, os “aspectos morais e estéticos de uma cultura” (SILVA, 2019, p 16), a autora acredita ser possível, numa cultura institucional, observar “o que estaria implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, ou seja, o que o modelo de formação descreve” (idem, p. 16), no sentido de formar um profissional único.

O campo de pesquisa sobre formação de professores remete ao espaço de atuação profissional, que é a docência superior. Acompanho aqui as considerações conceituais de Cruz (2017a; 2017b) sobre professores formadores. A autora afirma que o domínio da didática é central no conhecimento profissional docente, estabelecendo, com isso, uma estreita relação entre a docência e a didática. Esta constitui-se em campo investigativo, profissional e disciplinar centrado em torno do conhecimento sobre o ensino. É um conhecimento que envolve uma multiplicidade de saberes, problematizado por CANDAU, ainda na década de 1980, numa análise desenvolvida no sentido de superar a dimensão de uma didática instrumental para uma didática fundamental. A autora acima citada desenvolve, então, os eixos estruturantes desse campo de conhecimento, tais como a existência de um método próprio para cada disciplina; o sujeito da aprendizagem; o elemento lógico; o elemento contextual onde ocorre a prática pedagógica e os fins da educação. (PIMENTA, 2001, p 111 - 112).

No que diz respeito ainda à docência superior são importantes as considerações de Roldão (*apud* CRUZ, 2017 a) sobre a identidade do professor ao reconhecer o *ensinar* como sua especificidade profissional. Assim, o professor formador

ensina não apenas porque possui o conhecimento, mas porque sabe ensinar. E ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado (p. 679)

Em diálogo com Cruz (2017a; 2017 b), Marcel⁸⁹ também parte do pressuposto de que as ações pedagógicas de um professor formador constituem-se em parâmetros para a identidade

⁸⁹ Marcel, Jules. Em seu currículo Lattes é esse o nome para as referências bibliográficas; <http://lattes.cnpq.br/5087779179105253>. No entanto, nas referências bibliográficas do presente projeto aparece como OLIVEIRA, Jules Marcel pois trata-se do texto de sua dissertação de mestrado.

profissional do futuro docente. Elabora em suas pesquisas, o constructo de professor referencial, entendido

como aquele professor formador que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade. Ele assume, pelo que faz e pelo que é, o status de arquétipo de prática para o professor em formação. E por isso, forja saberes profissionais no estudante em formação – saberes originados em fazeres (OLIVEIRA, 2016 p. 25).

O autor estabelece ainda a noção de *ethos* docente articulada ao construto de professor referencial. Entende essa noção como a “singularidade de cada professor, produto de sua constituição pessoal e profissional, isto é, sua personalidade profissional docente, um amálgama de saberes docentes profissionais, explícitos e também tácitos, dos professores, de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais” (*apud* CRUZ, 2017 b, p. 1192).

Ao articular sua compreensão em torno dos dois eixos acima apresentados, Marcel evidencia a singularidade de trajetórias individuais no processo de formação de professores pela ótica do professor formador.

As discussões teóricas sobre o professor formador ocorrem ainda em torno da dissociação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Para a Educação, o professor de Didática é fundamental pois essa é a área de conhecimento que estuda o Ensino. Para a História, a formação do profissional não deve fazer distinção entre historiador e licenciado, pois ambos devem ter como ponto central de formação a compreensão dos eixos estruturantes da área de conhecimento, posição essa que não é homogênea. Para outros professores é preciso que o curso de graduação esteja pautado na pesquisa – entendida a partir dos seus procedimentos mais elementares – e não apenas na perspectiva de construção de conhecimento novo, e não em exposições orais. Nessa linha, distinguem o historiador do licenciando, entendendo que esse possui saberes específicos.

Para Marcel, o professor formador é assim identificado por aqueles que estão sendo formados, pela qualidade, pelo que faz na aula, pela sua ação pedagógica, forjando nos profissionais em formação saberes profissionais.

Utilizo, no entanto, a categoria marcante, proposta por MONTEIRO⁹⁰, por acreditar que o Professor Ilmar além de forjar saberes práticos profissionais, construiu uma cultura profissional docente em ensino de história na cidade do Rio de Janeiro. Reafirmo aqui ao cursar uma graduação de História, o aluno se forma historiador, que exerce suas funções profissionais de diferentes maneiras, entre elas a escrita da história e/ou o magistério. O Professor Ilmar é

⁹⁰ Ver introdução.

historiador nos dois sentidos acima destacados: escreve a história e exerce o magistério superior. Mais uma vez, há uma particularidade em relação ao professor, que o diferencia do professor referência proposto por Cruz e Marcel. Ele não é um professor de didática. Acredito que o fato de ser considerado marcante por ex-alunos, reside justamente no fato de ao dar uma “aula de conteúdo” demonstra profundo conhecimento didático. Reafirmo mais uma vez que existem diferentes formas de um professor marcar um aluno, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, tanto para aqueles que vão seguir como atividade profissional a escrita da história, como por aqueles que vão se dirigir ao magistério da Educação Básica. Em todos esses sentidos o professor é considerado marcante.

Retomando, então, um dos eixos estruturantes da didática proposto por CANDAU, qual seja, que cada área de conhecimento tem um método próprio de ensino, acompanho então MONTEIRO (2007), para quem, abordar teoricamente o ensino de história implica situá-lo “em lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p 192,193), relacionando campos de conhecimento distintos: a História e a Educação, com diferentes instrumentais teóricos.

Comparando esses autores com a concepção de Monteiro, acima referida, podemos perceber que várias características dos anos 1970 e 1980 permanecem na formação inicial dos professores no âmbito da graduação de História. Foi nesse período e, portanto, nesse cenário que o Professor Ilmar iniciou sua carreira de magistério, atuando simultaneamente no Ensino Superior e na Educação Básica. E aqui se encontram as duas questões básicas da minha pesquisa: o Professor Ilmar é um professor marcante? O Professor Ilmar é um professor formador? Como foi dito anteriormente, a condição de professor marcante não é dada pelo próprio professor, mas pelo outro – aquele que, numa situação de discente, assim o significa.

É bom lembrar também, de acordo com Monteiro (2007), nos anos 1970 e 1980 o modelo de formação de professores baseava-se na racionalidade técnica. Os professores eram considerados transmissores de conhecimentos produzidos por especialistas por outras instâncias de saber, tornando-se basicamente administradores de material didático e aplicadores de testes, exercícios e provas (p. 35). Essa concepção de professor determinava o tipo de formação profissional, que ficou conhecido como “aplicacionista”.

Cabem, então, aqui alguns depoimentos que foram recolhidos em minha pesquisa, obtidos em leituras de outros livros de educação e que trazem referência ao Professor.

Interessante observar o depoimento abaixo:

“Eu (Ana Maria Monteiro) comecei vivenciando essas duas experiências, mas a vontade de estudar História não passava. E eu pensava: “Eu vou ser professora de inglês? Não menosprezando, mas “eu não quero ser professora de Inglês a minha vida

inteira...” E aí eu me matriculei em um pré-vestibular **do curso Platão** – para tentar fazer o curso de História, fazer uma prova para o IFCS.

Eu encontrei um professor marcante, que foi o professor Ilmar Rohloff de Mattos. Era noturno o curso, e (...) eu cursei um semestre de aulas, de agosto até o vestibular, e eram aulas assim de *insights*(...) .Eram quatro horas de aula que a gente acompanhava (...) E eu saía da aula e lembrava tudo. Isso me ajudou muito a ser aprovada. Era um vestibular... as provas eram: História do Brasil, História Geral, Português e uma língua estrangeira. Era só isso. E Português era uma redação. Fui aluna do professor Aquino também, que era professor de História Geral, mas o professor Ilmar é que foi a pessoa que me marcou muito. **Confirmou que era aquilo que eu queria mesmo...** e que me ajudou... ele não era professor aqui da UFRJ, ele depois se tornou professor da UFF e da PUC–Rio e era professor de educação básica, em escola do Estado. Ele me confirmou que era aquilo que eu queria, que era aquilo que eu gostava.” (ROCHA; MONTEIRO; STRAFORINI, 2019, p 21)⁹¹.

Esse depoimento dado recentemente é uma lembrança do início da trajetória da docência tanto da Professora Ana Maria Monteiro, ainda como aluna, quanto do Professor Ilmar que trabalhou no curso Platão, no início de sua carreira. No início de sua carreira já era considerado marcante. Permitia aos alunos *insights* sobre o conhecimento em História, para aqueles que ainda não haviam iniciado a Graduação e acabaram optando pelo curso de História.

Como já foi dito anteriormente os procedimentos para acessar essas informações sobre o professor marcante não foram provenientes de entrevistas, mas de depoimentos encontrados em outros livros. No livro da professora Ana Maria Monteiro(2007), *Professores de História: entre saberes e práticas*, em que foram realizadas entrevistas em uma escola pública do Rio de Janeiro, encontramos referências ao Professor:

Por quê? Você dominando a problemática...você...se for pegar o livro para ler...você vai conseguir acompanhar os **fatos porque eles vão ter uma lógica**, entendeu? Então eu sempre procuro trabalhar nessa parte aí **privilegiando o conceitual** e de certa forma... essa forma de trabalhar privilegiando os conceitos, isso aí é uma coisa que eu herdei um pouco, **é uma coisa que eu aprendi com o Ilmar, que a estratégia de trabalho dele é essa...**” (MONTEIRO, 2007a, p. 151 – Grifos meus).

Esse professor foi aluno do Professor Ilmar já na graduação e na sua fala destaca a sua percepção da narrativa do Professor, que seria estabelecer uma lógica dos fatos, acessível ao aluno através da construção de conceitos e não apenas descrever fatos históricos numa ordem cronológica.

Em outro momento, no mesmo livro, temos o seguinte depoimento:

Porque o Ilmar era uma pessoa que não se preocupava só com as questões efetivamente acadêmicas, entendeu? Ele sempre dava toques pra gente, quer dizer, ele não nos via como pessoas que... Como diria? Estavam ali na... faculdade, é...Exclusivamente para serem pesquisadores, entendeu? Ele nos via ali como pessoas que, provavelmente, a maioria ia trabalhar em sala de aula, que é o destino da maioria mesmo, né? Então, eu, no meu ponto de vista, a própria aula do Ilmar, além de ser uma aula de História, **era uma aula didática porque era aquela aula que tinha começo, meio e fim, aula onde as coisas se encontravam, onde uma coisa se**

⁹¹ Ver também o depoimento da professora FERREIRA, Marieta de M. *A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p 389

relacionava com a outra, então eu costumo dizer até que eu aprendi muito mais é... a trabalhar em sala de aula, com as aulas dele, do que com as aulas que eu tive na Faculdade de Educação, entendeu? Então, uma pessoa assim, que acho assim foi fundamental nessa minha formação... (idem, p. 157 – Grifos da autora).

Nesse outro depoimento, o que o professor destaca em seu relato não é propriamente a narrativa histórica, mas o fato da didática do professor, apontando que a aula tinha começo, meio e fim e a relações entre o que era narrado. Traz aqui uma outra percepção das aulas do Professor Ilmar. Era uma aula didática, na qual os alunos aprendiam também como trabalhar em sala de aula com seus futuros alunos.

Nascimento (2010), em artigo do Dossiê História e Educação, realizou, numa outra linha de pesquisa, agora destacando *o locus* da formação, uma série de entrevistas com professores da Universidade Federal Fluminense buscando identificar nas memórias de professores suas apreciações sobre a formação inicial e a constituição de saberes docentes, na Faculdade de História. O autor traz depoimentos de uma professora que destaca a presença de professores que se sobressaíram, e de certa forma **a influenciaram**, durante a sua formação enquanto professora de História. Estes professores são lembrados pela **didática e segurança ao ministrarem as suas aulas**.

Ele [o professor Ilmar Rohloff de Mattos] **me ensinou a ser professora**, além de saber dominar o conteúdo. Hoje, quando dou aula, sempre me lembro das aulas dele e, antes de começar o plano de aula sempre penso: como ele poderia ter feito. Claro que não o copio, pois cada um tem seu jeito, mas ele serve como inspiração (NASCIMENTO, 2010, p. 264-265 – Grifos meus).

Nascimento (2010) também destaca, nos depoimentos da professora Raquel, a crítica à formação pedagógica do curso de graduação, que falhou no que concerne a apresentar orientações sobre como ensinar e como abordar determinados temas de acordo com a linguagem dos alunos, e a falta de intercâmbio entre o Departamento de História e a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Sobre a sua formação pedagógica e sobre os pontos positivos e negativos de sua formação, a professora Raquel argumenta sobre

[...] falta de relação entre as disciplinas de caráter teórico e as de caráter pedagógico na formação do professor de História, [como ponto negativo]. **Apenas aquele professor de Brasil Império [Ilmar Rohloff de Mattos] possuía uma clareza evidente em seu propósito enquanto professor de graduação: o de formar professores**. Os pontos positivos são relativos à base do conteúdo: tenho uma formação bastante sólida, nesse sentido (idem) (Grifos meus).

Nos depoimentos acima podemos perceber a linha de atuação do Professor. Como professor de graduação, sua principal preocupação era a de formar professores da Educação Básica, objetivo esse delineado nas faculdades de Filosofia, tal como ele havia cursado e que ainda se mantinha como objetivo da graduação no Ensino Superior. Mesmo dando muita importância à pesquisa, com “preocupações acadêmicas” a graduação permanece, na sua

compreensão, como *locus* de formação de professores. Reconhece que o avanço acelerado das pesquisas foi subalternizando esse objetivo. Em sua concepção, a formação de professores não deve, também, trazer de forma dissociada o conteúdo teórico e a prática pedagógica. Nesse sentido, não é o exemplo da Faculdade que ele cursou, que separava conteúdo e formação profissional, mas sua concepção se deve a sua leitura sobre o que deve ser a formação de professores: deve trazer as duas dimensões associadas, ao longo do curso. Há sempre uma lembrança, por parte dos ex-alunos, que se tornaram professores de Educação Básica, de questões relacionadas à organização da aula, do estabelecimento das relações entre os fatos, e também o que privilegiar em termos da organização dos conteúdos históricos na aula. Acredito que esse professor, ao mesmo tempo que é marcante, pois são comuns as lembranças de suas aulas, também exerceu a função de professor formador em suas aulas de Brasil Império, para aqueles que seguiram o magistério da Educação Básica.

Por fim, um depoimento rápido, parabenizando quando da Emergência do Professor Ilmar na PUC, em 2018.⁹²

(Como as letras estão muito pequenas, transcrevo aqui as palavras da professora Márcia Guerra: “Parabéns! Tantos anos depois ainda rememoro aprendizados que foram essenciais. O maior de todos foi “presta atenção aos exemplos em sala de aula. Um exemplo errado, desanda sua aula” E a ilustração mais incisiva, o “direito de pernada”. Vida que ensina. Grata.”)

FIGURA 11 – Print do Facebook por ocasião da Emergência do Professor Ilmar Rohloff de Mattos

⁹² <https://www.facebook.com/notes/departamento-de-hist%C3%B3ria-puc-rio/prof-ilmarr-rohloff-de-mattos-recebe-o-t%C3%ADtulo-de-professor-em%C3%A9rito-da-puc-rio-ao/2213642812187306/>. Acesso em 26/9/2019. Esse depoimento foi copiado da página do Facebook acima referido.

das aulas dele. Na época da graduação eu fiquei muito marcada pela qualidade da aula dele pelo que ele tinha de intelectual, de produzir pensamento, não era apenas uma questão de uma pessoa que sabia muita História, não era só isso. Era uma questão do que ele fazia com aquilo também, a capacidade que ele tinha de formular pensamentos, hipóteses e questões para aquilo que ele sabia. O Ilmar é, dentro das pessoas que eu conheço, que mais conhece a história do Brasil.

Ilmar tem uma qualidade rara de um professor, além da didática; a aula dele é uma experiência como se fosse uma viagem. O que eu entendo por viagem? Ilmar tem a capacidade de, quando ele começa a aula, como se ele te convidasse, agora você me dá a mão aqui e eu vou durante essas duas horas, eu vou levar você a percorrer um caminho comigo, um pensamento. Ele é capaz de te levar com uma clareza impressionante e de você percorrer aquele conteúdo, aquele pensamento, que ele está explicitando e, no final da aula, é como se ele te largasse de volta na estação e dissesse “Bom agora você pode descer, e você cumpriu ... você tem a sensação de que você, de fato passou, você acompanhou aquele raciocínio, aquilo a que ele tinha se disposto a, e que ele tinha apresentado para você naquele início da aula do que ele iria fazer. Isso me impressionava muito. A erudição do Ilmar é um absurdo. E isso tudo com uma simplicidade que conquista qualquer pessoa. Ele tem uma erudição louca e de uma inteligência louca, mas ele é de uma simplicidade, de uma dadivosidade que impressiona. Na época da graduação, a Berenice Cavalcante (História Moderna), ele e Marco Antônio Pamplona (América), eles faziam uma coisa conjunta, o trabalho final era conjunto, as provas eram conjuntas, era uma coisa de integração, era muito legal. (Entrevista 15 de janeiro de 2020)”

A avaliação das aulas por parte do Prof. Dr. Luiz Reznik não se restringe ao que ele se lembra, mas a lembranças de tantos outros ex-alunos do Professor Ilmar que

apontam como características fundamentais, a apresentação inicial de uma questão que será desenvolvida ao longo da aula; em função dessa questão, ele desenvolve toda uma argumentação, com muita clareza de raciocínio, com ordenação lógica, com capacidade de formular hipóteses, de produzir pensamentos, tornando a aula “redonda” Essas características, de acordo com os dois professores, são provenientes do conhecimento, da sua erudição sobre de História. Para esses seus ex-alunos a aula do Professor Ilmar apresenta uma qualidade, que se diferencia do demais professores, pois costumam desenvolver aulas meramente descritivas. Ainda que de formas distintas, ambos os entrevistados manifestam como característica da aula do Professor Ilmar a atenção ao aluno. Ele conhece os alunos e se dirige para aquele público específico. (Entrevista em 14 de fevereiro de 2020)

Na entrevista da Professora Dra. Maísa aparece um outro aspecto bastante caro ao Professor, a realização de um trabalho de integração entre as disciplinas — que não teve oportunidade de saber se o Professor teve esse espaço para desenvolver na Universidade Federal Fluminense. Confrontando com as percepções do próprio Professor sobre suas aulas, ele afirma que, realmente, dar uma aula de História não é descrever fatos históricos, mas pensar questões históricas e, em seguida, desenvolvê-las. Diz também que sempre teve uma capacidade de síntese muito grande, o que o ajudava nas aulas. Em relação ao uso da literatura em suas aulas de História, afirma que a distinção entre literatura e História “*é para lá de anacrônica*”. Pois a História está cheia de ficção, e que a invenção é necessária para dar lógica ao que se está explicando. (Entrevista em 23/01/2020)

Seria injusto, contudo, com o Professor, não trazer as avaliações de ex-alunos que seguiram a carreira acadêmica. A sua atuação como orientador de dissertações e teses nos permite encontrar o mesmo posicionamento de professor marcante e formador de doutores em História e em Educação.

Em entrevista dada pelo Professor Manuel Salgado Guimarães à Revista de História da Biblioteca Nacional, em 2009, que me foi fornecida pelo próprio Professor Ilmar, ele nos conta:

MSG (Manuel Salgado Guimarães) Comecei fazendo Comunicação e História – a primeira na PUC e a segunda na UFF, onde fui muito marcado pelo Professor Ilmar Rohloff de Mattos. Depois de um ano fazendo as duas, me decidi definitivamente por história. E quem – **eu sempre brinco com ele, quem me inoculou esse vírus foi o Ilmar**, em um curso de historiografia brasileira. Eu nunca me esqueço do primeiro texto que ele nos deu para ler.

RH (Revista de História) – Ainda na graduação?

MSG – Isso. O texto era do Michel de Certeau. Eu ainda não entendia muito bem como o próprio Certeau vinha de uma tradição diferentes daqueles franceses. Mas tinha noção de quão diferente era aquilo. Eu me lembro de ter discutido muito em sala, algo raro, pois sempre fui uma pessoa tímida. A historiografia nasceu ali para mim.(.....)⁹³

Percursos marcados pelo Professor Ilmar encontram-se também presentes em outros depoimentos. O prof. Dr. Ricardo Salles assim se refere ao Professor Ilmar em entrevista dada a Bruno Leal para o Café História⁹⁴.

Em 1970, fiz o último ano do Clássico junto com o “**cursinho**” Platão. Tive umas poucas aulas com Ilmar Rohloff de Mattos, que logo deixou o curso. Ele ainda foi meu professor na faculdade e **sua influência na minha formação de historiador** e professor é muito grande. Outras influências foram a Eulália Lahmeyer Lobo, de quem tive o privilégio de ser estagiário em um projeto de História do Rio de Janeiro, com quem aprendi a pesquisar, e Francisco Jacques Alvarenga, que no curto espaço de um excelente curso, me apresentou a Revolução Francesa e seus historiadores, além de Eric Hobsbawm, tema e autor que ainda me são muito caros. Em 1971 ingressei no Curso de História da PUC-Rio.

Além de Ricardo Salles, encontramos nos agradecimentos presentes no livro *Em terreno movediço biografia e história na obra de Otávio Tarquínio de Souza*, publicado em 2009, da Profa. Dra. Márcia Almeida Gonçalves, as seguintes palavras:

Nas sociabilidades do Departamento de História da PUC-Rio, entre colegas, amigos e funcionários, desfruto de saudáveis encontros, todos de alguma maneira, alimentadores de um gosto por estar ali. O convívio intelectual com os professores Ilmar Rohloff de Mattos, Selma Rinaldi de Mattos, Marco Antônio Pamplona e Margarida de Souza Neves tem sido um aprendizado constante, a renovar afinidades eletivas.

Ilmar Rohloff de Mattos, nesse sentido, realizou muitas interferências em vários momentos da minha trajetória intelectual. O mestre, como gosto de chamá-lo, iniciou-me nos estudos sobre os tempos em que existiu um Império do Brasil. Apresentou-me livros e autores e **foi o orientador preciso e carinhoso** durante o curso de mestrado da UFF. Com ele, aprendi e aprendo muitas coisas. A que mais aprecio – e que guardo como um mimo- **é o exemplo de que a erudição pode ser generosa**. Espero que este trabalho esteja à altura do mestre querido e profundamente admirado (GONÇALVES, 2009, p.16 – Grifos meus).

⁹³ GUIMARÃES, Manoel Salgado. *História numa hora dessa?* Entrevista à Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 49, out/nov 2009

⁹⁴ SALLES, Ricardo. *Examinando a História do Brasil Império* Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/do-brasil-imperio-ao-brasil-contemporaneo>. Publicado em: 5 abr. 2010. Acesso: [09/03/2021].

No que diz respeito a sua atuação como orientador de teses no Departamento de Educação, encontramos na orelha do livro *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*, de Ana Waleska Pollo de Mendonça, a seguinte menção da professora Doutora Zaia Brandão, que assina o texto abaixo:

Desbravar a infinidade de pistas que documentos, atores, instituições e eventos sugeriam; aprender a nos distanciar das certezas fáceis obtidas por tomadas de posição *a priori* – sobre o lugar do liberalismo das classes dominantes e da política educacional – foi um privilégio que minha geração de doutorado, aí incluída a autora, **viveu sob a discreta mas firme orientação do Professor Ilmar Rohloff de Mattos, do Departamento de História da PUC do Rio de Janeiro.** (MENDONÇA, 2002) (Grifos meus)

Utilizo, no entanto, a categoria marcante, proposta por MONTEIRO⁹⁵, por acreditar que o Professor Ilmar, além de forjar saberes práticos profissionais, construiu uma cultura profissional docente no ensino de História na cidade do Rio de Janeiro. Reafirmo aqui que, ao cursar uma graduação de História, o aluno se forma historiador, que exerce suas funções profissionais de diferentes maneiras, entre elas a escrita da história e/ou o magistério. O Professor Ilmar é historiador nos dois sentidos acima destacados: escreve a história e exerce o magistério superior. Mais uma vez, há uma particularidade em relação ao professor, que o diferencia do professor referência proposto por Cruz e Marcel, analisado anteriormente. Ele não é um professor de didática. Acredito que o fato de ser considerado marcante por ex-alunos, reside justamente no fato de dar uma “aula de conteúdo”, demonstrando profundo conhecimento didático. Reitero que existem diferentes formas de um professor marcar um aluno, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, tanto para aqueles que vão seguir como atividade profissional a escrita da história, como para aqueles que vão se dirigir ao magistério da Educação Básica. Em todos esses sentidos, o professor é considerado marcante. A trajetória pessoal do Professor concilia o magistério com a escritura da História.

5.2 – OUTROS ESPAÇOS DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Com a Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Educação se tornou a responsável pelas disciplinas de fundamentação pedagógica e disciplinas práticas de formação das licenciaturas.

A década de 1980 caracterizou-se pela “lenta, gradual e segura” abertura política, que efetivamente apresentou seus desdobramentos na política educacional. No que diz respeito à disciplina escolar História foram imensos os debates sobre o seu retorno à grade curricular da escola básica. Diferentes secretarias de Estados elaboraram seus próprios currículos de História

⁹⁵ Ver introdução.

para a escola. No mesmo sentido, a ANPUH assumiu a resistência às licenciaturas curtas e ao programa de Estudos Sociais. Em discurso proferido no XI Encontro Nacional de História, ocorrido em João Pessoa, em 1981, professora Déa Fenelon propunha uma nova formação para o professor e para o historiador. No lugar de uma concepção pautada na transmissão de conteúdo, tradicional, era preciso investir na investigação, possibilitando ao aluno problematizar a produção intelectual e também a própria realidade do ensino onde iria atuar (NASCIMENTO, 2013, p.289). As licenciaturas curtas foram extintas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Retorno aqui à atuação do Professor Ilmar na Secretaria Estadual de Educação, primeiro no grupo do Laboratório de Currículos e, posteriormente, na Seção de Assessoria e Treinamento. A formação inicial de professores passou a ter como *locus* a Faculdade de Educação com a Reforma Universitária de 1968, na qual permanece a dissociação entre a formação do professor e a do historiador. Pouco se fala em uma “formação continuada”; cabia às secretarias estaduais a elaboração dos currículos dos ensinos de 1º e 2º graus, e conseqüentemente, à formação continuada, que não era assim denominada. Foram muitas as denominações para essa atividade, que denominaremos de treinamento.

No período em que estive no Laboratório de Currículos, o trabalho do Professor Ilmar e demais membros se dividia entre as pesquisas e elaboração das atividades e a formação de professores. Como complemento à pesquisa e elaboração de atividades, os integrantes percorriam os municípios para trabalhar com os professores as propostas construídas no Laboratório.

Depois, já na seção de Assessoria e Treinamento, o trabalho permanecia a linha do Laboratório de Currículos. A Professora Dra. Maísa trabalhou na Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, convidada por uma pessoa que a chamou para trabalhar numa determinada seção,

com um nome horroroso, uma seção chamada Assessoria de Treinamento, que tinha a função de viajar pelo Estado do Rio de Janeiro, fazendo treinamento (“palavra horrível, mas naquela época era assim que se falava”) de professores de ensino médio, na ideia de atualizar, de discutir, de levar discussões, aquela história que a gente sempre quis de juntar a universidade, mas eu estava afastada da Universidade. Quando cheguei na Secretaria, o Ilmar trabalhava nessa seção. Era uma equipe muito boa, com um projeto maravilhoso. O Ilmar tinha uma atuação muito intensa no ensino público, no 2º grau. **Todo um projeto desde curricular até de... E a gente fazia isso, a gente se reunia e a gente viajava para muitos lugares do Rio de Janeiro, fazendo esse tipo de trabalho com os professores.** E ali o Ilmar começou a me dizer que eu tinha que fazer mestrado, que eu tinha que voltar para a Universidade (Entrevista 15 de janeiro de 2020) (Grifos meus).

Esses treinamentos também acontecerem enquanto ele estava prestando assessoria à Secretaria Municipal de Educação, para aqueles que estavam ingressando no magistério, por

concurso, realizados na Escola de Formação de professores Paulo Freire, localizada na Avenida Presidente Vargas; o Professor ministrou esses treinamentos por duas vezes, trabalhando com os professores iniciantes o texto de apresentação do currículo escrito por ele, em 2012. Em sua avaliação, o texto suscitava boas discussões, permitindo a ele identificar diferentes concepções de História e o valor do ensino-aprendizagem da História no ensino fundamental para esses professores. De um modo geral, a sua experiência na Secretaria de Educação possibilitou o conhecimento das várias concepções de História dos professores e também os motivos pelos quais os alunos não aprendem.

Em uma outra vertente, o Prof. Ilmar exerce a docência em formação de professores, agora, na linha da especialização, antes do crescimento muito rápido da oferta de cursos de mestrado e doutorado. Foram aproximadamente 10 anos dessa experiência, na Universidade Católica de Minas Gerais. E por fim, já na época em que se trata do professor formador, a partir das Diretrizes Curriculares mais recentes, o Professor assumiu a coordenação do PIBID de História, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

5.3 – O PIBID

No fim do século XX, uma nova conjuntura se apresentou para a Educação. A lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – foi promulgada em 1996, dando início a uma série de reformas educacionais de modo a cumprir as determinações da nova LDB.

Paralelo às discussões acadêmicas sobre a formação de professores, o MEC vem implementando Reformas no sentido de aprimorar essa formação. A CAPES, em 2007, lança o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para as universidades públicas, com a finalidade de fomentar a iniciação à Docência, de forma a contribuir para aperfeiçoar a formação de docentes em nível superior e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da Educação Básica Pública Brasileira. O programa teve início em 2007, mas as Universidades Comunitárias só puderam participar do Programa a partir do Edital nº 11/2012 e nesse momento, a PUC-Rio apresentou seu projeto e ingressou no Programa. Por este, as diferentes licenciaturas apresentam seus subprojetos para serem desenvolvidos em escolas públicas, contando com a participação de um professor universitário, um professor da escola básica e os alunos de graduação, e todos eles recebem bolsas fornecidas pela CAPES. Pela proposta, coloca-se o licenciando no cotidiano escolar, e promove-se paralelamente se a formação continuada dos professores da escola básica. Os professores universitários, por sua vez, trazem para a Universidade o debate sobre as questões da Educação Básica.

Sem dúvida, o programa vem sofrendo modificações, mas nos interessa, no momento, o período em que o Professor Ilmar esteve à frente, na coordenação de área, entre 2012 e 2017.

A proposta de trabalho apresentada pelo Professor Ilmar para o programa parte de pressupostos caros a ele no processo de ensino e aprendizagem. Esses pressupostos aparecem também na apresentação das Orientações Curriculares, analisadas anteriormente, de modo que me referirei a eles de forma breve. As duas questões clássicas para se pensar o ensino de História – Por que ensinar História? Aprender História para quê? – São os pontos de partida da orientação. O Professor Ilmar destaca em seguida as concepções de “professor autor” e de “aula como texto”, que se desdobram na concepção de “estar no mundo” como condição para a elaboração de suas aulas. Além desses três princípios, o Professor destaca a existência de um quarto, qual seja, “transformar em uma *Ágora* moderna cada uma das aulas de História” (MATTOS, I. 2017, p.87)

Para a consecução desses pressupostos, o Professor elencou oito Ações fundamentais:

- 1 – Sujeitos e lugares: papéis e funções dos sujeitos, espaços e lugares da escola; 2 – Registrar para refletir; 3 – Discussão do Projeto Político-Pedagógico da Escola; 4 – Programas de História: leitura, análise e discussão dos programas de História da escola; 5 – Produção de aulas de história; 6 – *Traduttore tradittori*; 7 – Produção de roteiros; 8 - Produção de jogos; (IDEM, p.91)

No programa, cabe ao coordenador de área, além da formulação da proposta, selecionar a escola parceira e os alunos bolsistas. A escola parceira escolhida localiza-se numa pequena transversal da Rua Marquês de São Vicente próxima da entrada da Universidade. É escola Christiano Hamann⁹⁶, cuja diretora, Lígia Guedes de Mello Figueiredo Dias, e sua equipe mostraram-se sempre disponíveis para acolher as propostas pedagógicas da Universidade, articulando ao próprio projeto político pedagógico da mesma – Conviver – ancorado na proposta da Unesco, **Conviver, Conhecer, Fazer e Ser**, como os quatro pilares da Educação para o século XXI.

Além da execução dos diferentes projetos em suas áreas, a PUC-Rio promove encontros anuais do PIBID, nos quais cada projeto apresenta uma culminância dos trabalhos realizados ao longo do ano, constituindo-se um espaço privilegiado de trocas entre os professores universitários, os professores da Educação Básica e os alunos da graduação. Esses encontros envolvem a participação de todos, permitindo uma postura cada vez mais reflexiva sobre a

⁹⁶ A Escola foi fundada em 26 de dezembro de 1966, pelo governador Negrão de Lima e pelo professor Benjamim de Moraes, secretário de Educação do então estado da Guanabara e funcionou provisoriamente na Praça do Lido, em Copacabana, antes de sua inauguração na Gávea. Nesse bairro, a escola localizada em frente à PUC, foi construída no espaço de recreação da E.M. Luís Delfino e seu nome, Christiano Hamann foi uma homenagem ao médico e pai de Emma Negrão de Lima, primeira-dama do estado da Guanabara entre os anos 1965 e 1970. <http://emhamann.blogspot.com/p/dr-christiano-hamann.html> 29-01-2020

formação de professores. Os últimos encontros também contaram com a participação dos alunos egressos do PIBID e que já se encontram no mercado de trabalho.

No II Encontro Institucional do PIBID–RIO, em 2014, o professor supervisor do projeto de História fez um depoimento sobre o quanto a presença dos bolsistas tem sido valiosa para que ele repense a sua prática pedagógica. Destacou entre outros, a possibilidade de “observar a turma de outro lugar”, ao observar as aulas ministradas pelos alunos, o uso de diferentes métodos, o acesso a novos repertórios historiográficos, as intervenções dos bolsistas que descentram o lugar tradicional de professor como única fonte de conhecimento, e, por fim, a questão da escuta, na qual os bolsistas chamam atenção para aspectos do dia a dia da escola e do aprendizado, nem sempre valorizados e até mesmo ignorados pela escola (idem p.91).

No último encontro, um professor egresso do PIBID participou como palestrante e referiu-se ao legado do Professor Ilmar, ao iniciar os estágios na escola, elaborou uma avaliação diagnóstica para conhecer os alunos. Esse ex-aluno do PIBID, todos os anos, antes de começarem as aulas com turmas novas, faz uma avaliação diagnóstica, aprendida com o Professor. (Entrevista em 8 de novembro de 2019)

Nos encontros com os alunos, que ocorriam semanalmente, o Professor utilizava muito a prática da escrita de suas experiências na escola, que eram posteriormente discutidas com esses alunos. Além disso, apresentava também alguns textos teóricos e também muitas crônicas, ou ainda questões que envolviam o raciocínio lógico, como a que descrevi no capítulo 3. Havia também uma aula destinada a discutir o tempo histórico.

Porque eu fazia muita aula com eles, como eles iriam usar depois na turma: o que era tempo cíclico, o que era tempo linear. Então eu pequei, a Selma me ajudou, estrofes de músicas... pedacinhos; é gozado, que você acha que é tão óbvio, e dá uma discussão, como a do Lulu Santos, “como uma onda no mar”, uma onda depois da outra, essa deu uma discussão, quase faltou eu dizer... vamos para a beira da praia.(Entrevista em 23/01/2020)

Com o intuito de finalizar o item mais geral sobre o exercício da docência, divulgo as palavras da então Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, em 2015, Helena Bomeny, no encerramento da apresentação do livro *Rio de Janeiro. Histórias concisas de uma cidade de 450 anos*:

E, por último, uma menção de muito carinho ao Professor Ilmar Rohloff de Mattos, nosso **eterno mestre, que nos introduziu de forma brilhante ao conhecimento sobre a história do nosso país, sendo referência até hoje para todos os professores de história de nossa cidade** e que vem, juntamente, com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, promovendo e acompanhando a formação de nossos professores, tendo sido

incansável na feitura dessa bela obra com que ora apresentamos a todos vocês (SME,2015, p.9 – grifos meus).

Poderíamos então afirmar que ele constrói uma singularidade, primeiro, em relação aos diferentes espaços que ocupa como professor. Em todos os alunos o reconhecem como marcante. Mas a singularidade do professor não se esgota nesse patamar. As aulas dadas por ele são consideradas também como aulas de qualidade, o singularizando novamente, agora como organiza suas aulas, como constrói sua narrativa. Isso não significa dizer que outros professores não deem aulas de qualidade, identificando aí a singularidade no sentido de Koselleck, para quem há singularidade nas experiências, mesmo que estejam imersas num espaço de repetição. Exista ainda um outro espaço de singularidade, pois ele construiu sua carreira de magistério simultaneamente na Educação Básica e no Ensino Superior. Diferentemente de como apontaram Oliveira e Freitas (2013) que professores mais antigos, formados na mesma época da do Professor, conheciam a escola porque primeiro trabalharam na Educação Básica e depois foram para o Ensino Superior, tendo com isso mais facilidade de formar professores. Mesmo trabalhando no órgão central o contato permanente com professores através dos treinamentos, o mantinha no exercício da docência, que hoje nós identificamos como formação continuada, numa trajetória não paralela, mas marcadas por constantes interseções

5.4 – A IDENTIDADE NARRATIVA

A abordagem biográfica não se resume, nas ciências humanas, a deslocar o eixo da sociedade para o indivíduo. Ela pressupõe uma outra dimensão epistemológica e se ancora em conceitos diversos daqueles que sustentam uma abordagem sob o aspecto social. Assim, podemos afirmar que alguns conceitos constituem os eixos estruturantes dessa abordagem, quais sejam o de experiência, memória, identidade, linguagem, sujeito, subjetividades e narrativa. Esses conceitos que se encontram inseridos em diferentes perspectivas teóricas, mas de alguma forma remetem à hermenêutica, que entende o conhecimento dos seres humanos a partir da compreensão. A perspectiva teórica adotada neste trabalho articula Leonor Arfuch e Paul Ricoeur. A primeira nos traz a dimensão dialógica do texto, o fabulismo de vida como valor biográfico, o sujeito incompleto; já a narrativa de Ricoeur utiliza a ‘mesmidade’ e ‘ipseidade’ como constitutivas da identidade narrativa, experiências, a dimensão do “si” e da “ação” como formas do ser humano relacionar-se como “ser no mundo” e “ser com”. Além disso, a primeira dimensão da identidade narrativa pressupõe a permanência no tempo, na qual o autor destaca o caráter, enquanto a segunda depreende a palavra dada e, portanto, sua a

responsabilidade. A ‘ipseidade’ dessa maneira dá conta das mudanças, pois está intimamente imbricada com a alteridade. Nesse sentido, está sustentada na ética.

Aliado aos dois autores citados acima, trabalhamos também com Koselleck, com “o espaço de experiência” e ‘horizontes expectativas’. No que diz respeito aos espaços de experiência, o autor distingue três estratos, pois trabalha com a perspectiva de estratos temporais na dimensão arqueológica, que trazem planos, origens, durações diferentes. Dimensiona três estratos de forma mais geral: o primeiro deles como a singularidade, na qual os acontecimentos são experimentados como ocorrências surpreendentes, sem levar em consideração os estratos de repetição. O segundo estrato articula os acontecimentos singulares e as estruturas de repetição, que constituem experiências acumuladas por indivíduos e por gerações contemporâneas. Por fim, o terceiro estrato é composto de experiências que só podem ser acessadas pelo conhecimento histórico, na medida em que não podem ser vivenciadas diretamente pelas gerações contemporâneas.

Essa dimensão dos diferentes estratos da experiência foi abordada pelo Professor Ilmar, no momento em que estávamos conversando sobre o Professor Dr. Manoel Salgado Guimarães, em torno do termo “transmigração”.

E aqui é uma coisa que vira e mexe, para você entender melhor, preciso explicar antes, dezembro 2008, que é o final das comemorações, das celebrações dos duzentos anos da Abertura dos Portos, que a Corte veio para o Brasil, aquelas baboseiras... E ele com negócio de memória, ele... tem uma página final (refere-se à Revista de História da Biblioteca Nacional) que era sempre um comentário de alguém – ele (Professor Manoel Salgado) – ele fala por aí, em transmigração, que está na última página do Tempo Saquarema. É uma ideia que me persegue desde criança. É tão gozado isso. Eu lia essa expressão no livro didático, e não entendia, é claro, lá na escola mesmo, escola primária que eu adorava... A professora explicava... o que eu gostava na História da vinda da Corte era Napoleão, ficava torcendo para Napoleão ter vencido, não gostava de ele ter sido derrotado (riso)... Eu não entendia como ele podia cercar o continente, para mim era um negócio... Eu fico pensando o que as crianças ficam fazendo nas cabeças com essas explicações...

E aí, não sei aonde, não sei se se foi no livro didático, eu tenho um exemplar para te mostrar, não sei qual foi, tinha uma gravura, que você deve conhecer, que é do Debret⁹⁷, que

⁹⁷ Trata-se do quadro de Debret *Um funcionário a passeio com sua família*, feito em 1831. Jean Baptiste Debret (1768-1848) veio para o Brasil junto com a Missão Artística Francesa, em 1816, cujo objetivo era fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, no período em que a Família Real portuguesa veio para o Brasil.

era uma família saindo a passeio, o cara da frente barrigudinho, eu achava que aquilo era a transmigração (risos), que era o D. João e o pessoal, que era a família que saía a passeio no Rio de Janeiro. E toda vez que eu via as formigas (rindo), eu achava que era uma transmigração de formigas. Até que eu descobri, fazendo o Tempo Saquarema, por que a historiografia usava esse negócio de transmigração, que é uma palavra que vem do vocabulário religioso, transmigração quer dizer quando o corpo desaparece, a alma dele vai habitar outro corpo. Então, porque eles chamavam de transmigração, porque a alma de Portugal veio habitar o Império que eles formaram aqui. Então, dá todo o caráter conservador do Império, entendeu? ... Esse negócio começou na minha cabeça aos nove anos e eu só resolvi lá pelos quarenta e tantos anos, que eu comecei a resolver. E ele recupera aqui, a honestidade intelectual, ele fala da transmigração, ele dá o crédito. O cara, quando é honesto, é assim. (Entrevista em 23 de janeiro de 2021)

Esse trecho de uma das entrevistas traz as diferentes camadas temporais que estão presentes no espaço de experiências e que vão da singularidade de como transmigração era entendida por ele, como aluno, como uma fila, até a camada historiográfica, na qual o conhecimento das experiências se dá pelo trabalho de interpretação de outras épocas, por parte do historiador, no caso, o próprio Ilmar, que, ao estudar a época da vinda da Família Real para o Brasil, a interpreta como uma expressão de cunho religioso, presente no século XIX. Estudo de evento que ultrapassa a existência das gerações atuais. Ao mesmo tempo, traz a dimensão das gerações, ao colocar na conversa a posição do Professor Doutor Manoel Salgado, a respeito do mesmo evento – a transmigração. O acesso e a compreensão do Prof. Manoel Salgado foram possíveis com a leitura do estudo do Professor Ilmar, na tese de doutorado. Exemplo que a própria historiografia tem sua historicidade, portanto, não é natural, e demanda um cuidado com a capacidade de compreensão do aluno, que enfrenta esses termos, sem ter a menor ideia do que significam – apenas repete.

Entretanto, associando ao conceito de identidade narrativa é preciso primeiro trazer as duas dimensões a partir das quais ele se constitui – a experiência e a narrativa. São as narrativas que permitem ao indivíduo compreender a si mesmo na dimensão do “ser no mundo” e “ser com”, na sua permanência no tempo, através dos princípios da “mesmidade” e “ipseidade” O princípio da ipseidade permite o diálogo com o outro, implicando necessariamente na alteridade. Nesse sentido, o sujeito incompleto vai construindo suas narrativas, expressões de suas experiências, com as narrativas do “outro”, que vão provocando mudanças nas suas interpretações e suas compreensões, mudanças que também dependem das instituições nas quais são/foram construídas sua trajetória.

A importância da identidade narrativa está justamente em evidenciar que as narrativas constroem seus sentidos nelas próprias e os sentidos de quem somos expressam pelas histórias que contamos a outros e a nós mesmos, reforçando aqui a dimensão que os sujeitos estão imersos em práticas sociais históricas. Dessa forma, elas expressam a totalidade de uma experiência.

Assim, ao acompanhar a trajetória do Professor Ilmar e seus caminhos, tomando como pontos de partida as instituições que ele percorreu podemos identificar mudanças, reelaborações, aprofundamentos do seu saber, que vão se delineando em função do seu tempo histórico. Nessa trajetória contínua alguns encontros foram muito importantes como a sua passagem pelo Colégio de Aplicação, Colégio André Maurois e pelo Laboratório de Currículo. Aí foram constituídas a gênese do seu pensamento e trabalho com o ensino de História. Como o Professor dedicou-se mais a uma narrativa principalmente do período da sua formação, indicando que a sua memória é mais “clara” para tempos mais antigos, foi possível mapear o projeto singular, de atuação em educação, especificamente em ensino de história, numa proposta de redefinição do “valor do ensino-aprendizagem de história”. Aliado a isso, havia e há uma preocupação em atualizar o conhecimento historiográfico, que em sua época escolar e até mesmo universitária, era hegemonicamente, de valorização da Pátria e cujo método era a memorização.

Explicitemos então, com a narrativa do Professor Ilmar na apresentação da tese de doutorado, que

A adoção de um procedimento construtivista não se esgota na recuperação e restauração dos conceitos de Estado, Classe Social e Dirigentes como categorias históricas. Ela transborda para a exposição sobre o *Tempo Saquarema*, fazendo do texto uma espécie de **Aula animada** pelo objetivo **da construção do conhecimento histórico**.

Como numa aula, a discussão das questões teóricas e da produção historiográfica, assim com a avaliação e análise da documentação, não aparecem em parte destacada e especial do texto, mas nos momentos em que o desenvolvimento do assunto as requer. Ora, se tal proceder talvez sirva para sublinhar a importância delas para uma compreensão, ele poderá contribuir também para esmaecer o brilho que tais discussões geralmente possuem, uma vez que, inevitavelmente, o virar da página do trabalho corresponderá ao final de uma discussão determinado pelo término da aula. Por outro lado, **assumir a postura de expor como uma Aula** possibilita tanto reafirmar em cada uma das linhas do texto sempre renovada decisão de ser **professor**,⁹⁸ buscando restaurar os nexos entre **Vida e História**, por meio de uma Educação em História, quanto assinalar a gratidão por nossos alunos, interlocutores

⁹⁸ O texto *Para uma educação em História* é de autoria de BRANDÃO, B.C; MATTOS, Ilmar R; PAMPLONA, M.A e CARVALHO, M.A encontra-se no Boletim *Contacto-Humanidades*, Rio de Janeiro, 1980, nº 33. Mesmo tendo localizado a existência do texto na Fundação Cesgranrio não tive acesso a ele, em função da pandemia da Covid.

insubstituíveis e construtores também apaixonados também desta **Aula**. (MATTOS, 1994, p. 4-5)

Nos diferentes lugares percorridos em sua trajetória, encontrou espaço para a consecução do seu projeto singular, cujo *locus* é uma prática para ele insubstituível – a Aula de História. *Locus* onde se dá a interação de aprendizagens, ensinamentos, conhecimentos, afetividades, subjetividades; enfim Vida e História. Vida e História construídas em torno do conhecimento/ensino de História marcadas pela paixão pelo que faz. Em seu projeto sempre se colocou como autor de seus conhecimentos, como professor da Educação Básica, magistério superior e escrita da história. Autor que vai se constituindo pelas leituras (pesquisas) e pelo compartilhamento de seus aprendizados.

6 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Foi um trabalho árduo. O primeiro grande problema foi desdobrar a pessoa do Professor em um sujeito objeto de conhecimento. O segundo foi ter em mente sempre que esse conhecimento não resulta em conclusões inseridas num paradigma clássico da razão formal. Ele se constitui como um conhecimento intersubjetivo, que implica em reconhecer uma compreensão e uma interpretação. E como tal não é possível estabelecer uma origem. Pensar nos estratos do tempo me permitiu ampliar a trajetória para as dimensões de gerações contemporâneas e também antecessoras. Optar por trabalhar com as instituições que o constituíram e foram por ele constituídas em sua trajetória implica em multiplicá-las em diversos outros itinerários para construir conhecimento. Nesse momento, me vem à mente a ideia de Ferraroti, a da abordagem biográfica que deveria ultrapassar a dimensão disciplinar, ao contrário de outros autores, que defendem um foco capaz de permitir ao pesquisador a criação de hipóteses e objetivos para seu trabalho. Mesmo instigada por essa perspectiva, permaneci na perspectiva disciplinar, pois o meu foco esteve na área do ensino de História, nas articulações entre didática, currículo, formação de professores e o conhecimento historiográfico, e o olhar pós-disciplinar demandaria um tempo muito extenso para a realização da pesquisa.

A escolha da História Oral me trouxe algumas constatações no decorrer da pesquisa e da escrita da tese. A abordagem biográfica articulada à História Oral, me fez ver a necessidade de transcrever as entrevistas completas, e não apenas trechos delas que me interessariam mais de perto. Isso se deu por dois motivos. Numa situação de entrevista são incontáveis os significados que circulam entre o pesquisador e o entrevistado, construindo sentidos mais amplos do que aqueles que inicialmente interessam ao pesquisador, principalmente quando nessa situação encontram-se duas pessoas com a mesma formação, além, é claro, de o entrevistado ter muito a dizer. Não aproveitar esse contexto seria reduzir essa possibilidade de construção de inúmeros outros sentidos. Essa mesma dimensão foi determinante para que eu optasse por trazer longos períodos de fala do professor, pois em suas entrevistas várias narrativas foram produzidas. Isso tornaria possível aproveitá-las para outras leituras, pois acredito que pode propiciar outras interpretações de outros leitores e não reduzir suas falas a uma dimensão de arquivo, conforme propõe uma vertente da História Oral, entendida como metodologia. Essas intrigas respeitaram também a dimensão da identidade narrativa do Professor. Ele selecionou algumas, entre suas experiências e memórias, incluindo aí esquecimentos e silenciamentos, expressando como ele se compreende, atualmente, evidenciando muitos dos sentidos individuais e sociais que sempre compartilhamos ao narrar uma experiência.

Ainda nesse sentido, muitas experiências não foram abordadas, não numa dimensão de falta, mas sim, de construção de uma identidade narrativa, que também não foram solicitadas por mim. O critério foi, sempre, como ele se compreende nos dias atuais. Em alguns momentos, citou outras experiências, descartadas por ele mesmo.

Desse modo, a História Oral na interface com abordagem biográfica implica em evidenciar os dois eixos estruturantes de análise dessa abordagem -tempo e espaço. Acompanhando Momberger há um caminho (tempo) que se percorre numa paisagem (espaço), numa perspectiva mais psicológica, ao passo que acompanhando Ferraroti, a trajetória (tempo) articula-se às instituições sociais (também espaços), que são percorridas ao longo dessa trajetória. Como o foco é o campo da educação, segui mais de perto a proposta de Ferraroti, que trabalha numa perspectiva mais sociológica. Em ambas as análises há uma trajetória contínua, mas que não significa linear. Apresenta hiatos, retomadas, rupturas. Não por motivos casuais, organizei minhas categorias em função das instituições percorridas pelo professor. Se é possível identificar três instituições principais percorridas simultaneamente, é possível também identificar outras que são percorridas temporariamente, o que não tira sua importância no caminhar do professor. Com certeza, não significam caminhos superficiais, mas lugares que vão articulando o que ele vai construindo com sua passagem, ao mesmo tempo que é construído pela relação com o outro, pela alteridade, presentes nas diferentes instituições. Como dito anteriormente, seus relatos evidenciaram os tempos mais antigos, o que me permitiu identificar dois grupos fundamentais para a sua constituição como professor. O primeiro relaciona-se à Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao Colégio de Aplicação, ao Colégio André Maurois e ao Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação, instituições por onde os diferentes professores de sua geração circulavam, ao mesmo tempo, nas quais foi se formando um grupo que poderíamos identificar como “comunidade disciplinar” (GOODSON,1997), que trazia propostas comuns para o ensino de História. O segundo grupo tem como eixo central a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que vai se expandindo para outras instituições e algumas vezes apresentam interfaces com o grupo anterior. A esse segundo grupo, vão sendo incorporados ex-alunos, com os quais ele também muito aprendeu.

Nesse sentido foi possível observar as redes de sociabilidades que foram sendo construídas pelo professor. Normalmente, essas redes são classificadas em primárias, que dizem respeito ao núcleo familiar a às amizades e àquelas que são constituídas no ambiente de trabalho. Essas redes se entrecruzam, na trajetória do Professor, pois podemos perceber que amigos de adolescência também participaram das redes de sociabilidade construídas no trabalho, como podemos perceber também relações sociais que se originaram no ambiente de

trabalho e se desdobraram em amigadas de uma vida toda. Nessas redes ocupam lugar importante, ex-alunos e, dentre eles, Selma Rinaldi, que se tornou sua companheira de vida e ao mesmo tempo, parceira intelectual pois formada também em História, com atuação profissional, no ensino de História, inicialmente na escola básica e posteriormente, na Universidade, como professora de prática de ensino.

Retomando o eixo do tempo, em suas narrativas, o Professor amplia seu tempo vivido com as recordações das histórias contadas pela avó, levando-o para a Revolução Federalista como também para a Guerra de Canudos. O Professor acabou por realizar comigo um exercício dessa ampliação do tempo vivido. Falava sobre a escola que ele frequentou e, em determinado momento indicou como ele tinha sabido da morte de Getúlio Vargas. Esse evento me é acessível pelos manuais escolares e tem como imagem marcante uma foto presente em quase todos eles, do cortejo fúnebre passando pela praia do Flamengo. No entanto, o Professor a recebeu em sala de aula, no momento em que a diretora entrou, determinou que todos os alunos abaixassem a cabeça sobre a mesa e, chorando, noticiou a morte de Getúlio. Uma história conhecimento adquire outro sentido quando narrada oralmente como passado vivido. História essa que me marcou, nessa proposta de conhecimento intersubjetivo, vividos “por tabela” e não a partir de situações generalizantes.

Se o relato de uma trajetória permite ao historiador analisar as memórias entendendo-as como construções presentes, o Professor sempre as entremeou com a frase, “é como eu penso hoje”, ao mesmo tempo em que, teve sua memória estimulada pelas notícias atuais e por ações desencadeadas na própria entrevista, raciocinando como historiador que é. Da mesma maneira, afirmou que a memória não obedece a uma ordem cronológica. Fizemos uma entrevista logo após uma declaração ofensiva feita pelo presidente da República ao presidente da OAB, Felipe Santa Cruz, por conta do desaparecimento de seu pai Fernando Augusto Santa Cruz de Oliveira, em 1974, por ordem do regime militar. O Professor Ilmar referiu-se a este pai, que era estudante da UFF, na época do desaparecimento, e da força da mãe, que nunca desistiu de procurar o filho desaparecido. Foi dessa forma que o Professor falou do período do regime militar. Além do caso do professor Jacques Alvarenga, suscitado por mim, uma postura de silenciamento em relação ao período.

Um outro momento muito marcado nos relatos do Professor foi o seu doutoramento, assinalado pelo tempo que levou efetivamente para concluí-lo, bem como com as tentativas iniciais infrutíferas. Desse período destaco a importância que o Professor Ilmar deu à leitura de Edward Thompson para a construção teórica de sua tese, na articulação entre Vida e História, como discorre na apresentação do *Tempo Saquarema*, e que permite a sua leitura de mundo e

que inovou na interpretação da formação histórica do Brasil. Além disso, sua tese foi sendo construída com o compartilhamento com alunos, na medida em que seus conceitos eram discutidos com estes. Ainda a respeito da tese, o caminho por ele percorrido deu-se de forma inversa às demais, já que ele trouxe para a tese os conhecimentos pedagógicos e da disciplina adquiridos como professor de História tanto da educação básica como do ensino superior. Essa é uma marca da singularidade do professor.

Acompanhando sua narrativa, observei características pessoais que não devem ser entendidas como dom, nem tampouco como aquelas muitas vezes destacadas em pesquisas sobre os professores, que apontam para a eficiência, no exercício do magistério. Refiro-me à capacidade de escuta. Ele ouve e elabora a compreensão de uma forma muito rápida. Ao longo das entrevistas, várias foram as situações em que isso aconteceu. Outra característica é a facilidade em que ele transita da narrativa historiográfica para a narrativa literária, que eu estendo para uma narrativa pedagógica e didática. Nesse caminho, foi possível observar que alguns pressupostos formulados pelo Professor no início da carreira, diversos daqueles nos quais foi formado, se mantêm até hoje. Lá nos primórdios de sua atuação no magistério, ainda como discente da Faculdade de História, asseverou que o que importava era o conteúdo, pois ele não gostava de não saber responder a uma pergunta do aluno, como também não gostava de perceber que o professor não sabia quando era indagado.

Formado numa escola em que o importante era o ensino, a transmissão de conteúdo, tinha e tem o sonho de fazer uma “aula diferente”. Essa aula diferente subentende, portanto, outros pressupostos pedagógicos, que se tornaram o norte de sua atuação como professor. Para ele, o processo pedagógico ocorre sempre na relação ensino /aprendizagem, sendo o centro dessa relação o aluno. Aliado a isso, o professor não ensina – transmite conteúdo, no sentido de controle sobre o conhecimento do aluno, mas conduz o aprendizado do aluno. O fato do aluno ser o centro não tira a importância crucial do professor nesse processo. Conduzir a aprendizagem implica a existência de muitos conhecimentos, que não se restringem ao conteúdo propriamente dito da matéria.

Trago aqui um pequeno parêntesis sobre essa dimensão do professor como condutor da aprendizagem e todos os conhecimentos que envolvem essa condução como os da disciplina, curriculares, didáticos e culturais. Explicando melhor...

O termo laboratório assume valor importante na prática do Professor, como espaço de raciocínio de pesquisa, tão caro ao professor, que sempre deu importância à pesquisa.

Lobo e Faria (2005) nos indicam que o Laboratório de Currículos teve como inspiração as cidades-laboratório propostas por Anísio Teixeira e se caracterizava por ser um grupo de

pesquisa em termos educacionais. Esse significante assume uma centralidade para a construção do saber do Professor, em termos pedagógicos, pois esse saber aparece em sua tese de Doutorado, quando discute a questão da Instrução Pública no período Imperial, identificando a província do Rio de Janeiro (espaço constitutivo dos Saquaremas) como laboratório para a expansão da classe senhorial, cuja estratégia é a educação.⁹⁹ Ainda a respeito da Educação, a análise no período Imperial evidencia também o seu papel nas relações de poder, compreensão essa que se amplia para os dias atuais – a educação, como estratégia indispensável num projeto de sociedade democrática.

Esse mesmo significante, caro ao professor, aparece em outra situação, indicando mais uma vez a sua importância na construção do saber pedagógico, pautado na pesquisa. Na PUC-Rio, as disciplinas de formação de professores não estão ligadas ao Departamento de Educação, mas aos Departamentos de origem. No Departamento de História, não existem as disciplinas metodologia de História ou didática de História. A disciplina é denominada de Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História, sob a sua coordenação e da professora Selma Mattos, reafirmando a centralidade desse significante para pensar o ensino de História.

Assim a condução da aprendizagem tem como ponto de partida a pesquisa, que não é necessariamente a pesquisa acadêmica, mas pesquisas que envolvem os conhecimentos escolares; não se trata apenas de preparar aulas.... O foco dessa relação é o aluno e para tanto, o professor tem que estar atento ao aluno, que apresenta as mais diferentes perspectivas culturais, e que cabe ao professor estar atento a essa dimensão. Ela força o professor a se voltar para a pesquisa.

A postura de pensar a relação ensino/aprendizagem, sendo o aluno o centro do processo e o professor como o condutor apareceu, sem sombra de dúvida, no início da carreira, em sua atuação no Colégio de Aplicação, no Colégio André Maurois e em sua ida para a Secretaria de Educação. Foi nesse momento em que o Professor entrou em contato com o livro da escola de Summerhill, com Paulo Freire e com Piaget.

As propostas pedagógicas de Paulo Freire se mesclam com a própria narrativa histórica, na qual o que está em jogo é a formação, a autonomia do aluno que deve pensar por si próprio, objetivo também da História, de construir uma pessoa independente que saiba pensar por si próprio. Essa dimensão histórica, e também pedagógica, o Professor traz sempre com duas questões iniciais. Essas duas perguntas são precedidas por uma condição que é a de estar no

⁹⁹ Não se trata aqui de discutir a Educação no Império, tão bem analisada pelo Professor, mas de indicar que ao tratar da Educação/Instrução Pública, ela é percebida como laboratório – espaço de pesquisa e prática. MATTOS, Ilmar R. *O tempo Saquarema*.1994, p. 239-265

mundo. Para que ensinar História? Aprender História para quê? O pensar por si próprio implica em trazer para o aluno a dimensão da criticidade, que deve estar presente no aprendizado e não simplesmente reproduzir o que os outros dizem; aprender não é reproduzir, acumular conhecimentos. Por isso, o contato com Piaget foi fundamental para o professor – trouxe a possibilidade de entender como o outro pensa, portanto, como o outro aprende. No entanto, não podemos dizer que apenas Piaget contribuiu para essa inquietação do professor. Como o outro aprende? Se Piaget traz a dimensão do raciocínio lógico, a hermenêutica, e posteriormente, os estudos da linguagem como construtores de sentidos e, portanto, como constituinte dos sujeitos, trazem a dimensão da compreensão. Para o Professor, historiadores e professores são narradores, e como tais, para que suas narrativas sejam significativas, envolvem a compreensão, a busca do sentido, tanto do professor/historiador como para os leitores/ouvintes.

Interessante observar que ele traz como grandes marcos culturais ocidentais as relações antes/depois, em cima/embaixo, e dentro/fora, para compreender as narrativas históricas. Elas não se esgotam nessas relações, mas constituem uma base para se pensar a narrativa histórica, que não pode ser entendida como um desenrolar de fatos, numa ordem cronológica. Ainda que ordenemos os acontecimentos com princípio meio e fim numa narrativa, o que tem que ser destacado é a intriga. Suas aulas de História são sempre iniciadas com uma epígrafe e apresenta seu tema em termos de questão e não de desenrolar de fatos, que desenvolve com uma argumentação muito precisa, muito lógica, muito ordenada. Um ponto de destaque é a organização do quadro negro. A possibilidade de acompanhar a aula pelo que está escrito no quadro.

Com isso, ao pensar em uma aula, ela não deve ser organizada em torno de fatos, mas em torno de questões, de problematizações. A organização a partir dessa perspectiva permite trabalhar as questões passado/presente numa ordem não linear. O tempo presente passa a ter espaço na aula, como por exemplo, a charge de Ziraldo, quando a questão proposta era a relação entre indígenas e portugueses no período colonial.

Isso me remete a uma questão geracional, ou seja, a preocupação que aparece entre professores preocupados com a “atualização do conhecimento historiográfico e redefinição do valor do ensino-aprendizagem de História. Acredito ter sido a luta geracional, os combates pela introdução da História contemporânea no Ensino Básico, como também a construção de uma história integrada entre Geral, América e Brasil.

Ao trazer a posição do professor como autor, ele nos permite pensar em três desdobramentos, acredito que necessários para a elaboração de projetos de formação de professores. O primeiro diz respeito mesmo à dimensão do professor como autor, o segundo

seria não reduzir o exercício do magistério a uma dimensão prática, ou seja, só existe no momento da aula, mas entendê-lo pelo menos em três etapas: a pesquisa (planejamento, seleção, organização), a aula propriamente dita e a avaliação. Por último, indagar quais são os sentidos de pesquisa. Apenas a pesquisa acadêmica tem validade?

Repartir é característica do Professor, citada por ele mesmo: o que ele aprende, quer logo compartilhar com os outros. Nunca o vemos ou vimos trabalhar individualmente; o grupo está sempre presente. Uma característica de um professor formador. Destaca também a capacidade de síntese. Busco aqui, então, uma síntese do professor – leitura, compartilhamento, crença no poder da educação. Identificamos sempre a área de concentração do Professor por seus estudos de História do Brasil; acredito que essa área sempre esteve acompanhada de uma outra, que sempre apareceu como prática – o ensino de História, que mereceu permanentemente a atenção teórica do professor.

A capacidade de síntese que ele destaca é, no entanto, precedida por uma capacidade de transitar entre diferentes narrativas, de modo a criar uma teia discursiva na qual estão presentes conhecimentos historiográficos, pedagógicos, didáticos, culturais, filosóficos e inúmeros outros.

Além dos aspectos cognitivos, as atitudes do professor também encantam. A generosidade é também um marco. O outro está sempre presente em seu horizonte, postura primordial em um professor, abertura essa que nos remete ao texto de Agualusa, no qual os outros espaços sociais não podem ser transformados em deserto, por parte do professor. Espaços que para os outros representam um amplo mercado, “com abundantes frutos, raízes, carne e água”, ou seja, plenos de sentidos pessoais e sociais, devem ser prioritárias numa aula. E o caminho para isso é a pesquisa, num primeiro momento que ele denomina de ‘construção individual’, acrescido de um segundo momento de “construção coletiva”, pois a condução da aprendizagem passa necessariamente pelas questões trazidas pelos alunos de acordo com os seus conhecimentos, de suas vivências, que além de comentários, aparecem sob a forma de perguntas. “Mais importante do que uma resposta de um aluno, é a pergunta que ele faz” – uma marca do Professor em mim. Por isso, minha interpretação mais forte é a de que o aluno é o centro, pois ele está no mundo, e o professor não pode, através da linguagem, transformar esses mercados a céu aberto, plenos de saberes, num deserto. A capacidade de escuta é primordial, para o desenvolvimento de uma narrativa significativa.

Assim como para a Professora Máisa Noronha, o Professor Ilmar é a pessoa mais importante e marcante na minha formação ao longo da minha trajetória profissional. A cada

reunião, são muitos os aprendizados, que sempre acrescentam novos sentidos ao exercício da minha docência.

Uma atividade aprendida à época do Laboratório de Currículos, um jogo com uma dupla classificação que envolve noções de tempo, até os dias de hoje é muito bem recebido pelos alunos, que se envolvem com a atividade, trazem muitas questões, muitas dúvidas. Mesmo existindo uma estrutura do jogo, a cada vez que ela é elaborada, há inicialmente uma pesquisa sobre imagens, que devem ter diferentes graus de dificuldade de identificação, ao mesmo tempo em que precisam ser acessíveis aos conhecimentos dos alunos serem desenvolvidos nas turmas. O jogo consiste em distribuir um certo número de imagens que devem ser organizadas pelos alunos com os seguintes critérios simultaneamente: agora/não agora; aqui/não aqui. Jogo que não perdeu a sua atualidade, permitindo que os alunos operem as dimensões de tempo e espaço historicamente.

Ao me deparar com os diferentes depoimentos sobre o professor Ilmar, sempre referidos à condição dele ter sido/ser marcante, observo que eles expressam sempre fragmentos de memórias, das práticas em relação ao seu exercício do magistério. Práticas essas que estão pautadas em muitas pesquisas disciplinares, pedagógicas, culturais e na compreensão de que são práticas sociais. Acredito que seja exatamente esse o ponto que me permite pensar o Professor Ilmar como professor marcante e como professor formador de professores, que não se enquadra em classificações da pesquisa acadêmica, desenvolvidas mais recentemente.

Por fim, gostaria de indicar que a escrita da tese foi experienciada com o sabor de uma aula como texto, num duplo sentido. Ao escrevê-la, fui escutando o Professor e, como foi uma escrita intersubjetiva, trouxe a possibilidade de novas leituras para o meu fazer profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena – Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 3ª ed. rev. atual.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História, a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. A experiência em experiência. Saberes docentes e formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- ALMEIDA e BIAJONE. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007
- ALVIM, Yara. “Humanas oficinas: escrituras de vida no campo de ensino de História” **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRJ. Abril 2017.
- ANDRADE, Everardo P. e ALMEIDA, Juniele R (orgs). **História oral e educação. Experiência, tempo e narrativa**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividade contemporânea**. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010
- ARIENTI, Douglas Pavoni e LORIGA, Sabina. “O pequeno X: da biografia à história”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 33, nº 66, p 345-348, 2013.
- AVELAR, Alexandre de S. e SCHMIDT, Benito B. (orgs). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- BARROS, José D’Assunção. História e literatura – novas relações para novos tempos. **Revista de Artes e Humanidades**, UFABC, nº 6, mai-out 2010
- BARROS, José D’Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix. Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia (MG), vol 9, ano IX, nº 1, jan-abril 2012

BENJAMIN, Walter . **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense,1994.

BITTENCOURT, Circe **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 13, n 25/26, set 92/ago 93.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo (USP) v 32, n 93, maio/ago 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n° 19, jan/fev/mar/abr 2002.

BORN, Bárbara B; PRADO, Ana; FELIPPE, Janaína. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 45, 2019.

BUENO, Belmira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores In: BUENO et al (orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira – “O método autobiográfico e os estudos de história de vida dos professores: a questão da subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v 28, n 1, jan/jun 2002.

BURKE, Peter. “A invenção da biografia e o individualismo renascentista” in Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v 10, n 19.

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2038/1177>. Acesso em 26/10/2020.

CACETE, Núria Hanglei. Breve História do Ensino Superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 40, n 4 out/dez 2014.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO et al (orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor? Revisão de uma genealogia**. São Carlos: Edufscar, 2014.

CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. **Educação e Pesquisa**. Volume 30 n° 3 São Paulo set/dez. 2004

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> . Acesso em 26 de setembro de 2015.

CORREIA, Carlos João. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Tradução comentada de “L’identité narrative” de Paul Ricoeur. Revista da Universidade de Açores, Arquipélago 7, 2000.

COSTA, Aryana Lima. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História? **Revista História Hoje**. v 2, nº3, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da. “Didática e docência no ensino superior.” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v 98, n 250. Set/dez 2017a.

_____ “Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores” **Cadernos de Pesquisa**, v 47, n 166, out/dez 2017b.

CRUZ, Giseli B. da e ANDRÈ, Marli. O ensino da Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v 12,n 35, jan/abr 2012

DOSSE, François. A história do tempo presente e historiografia. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v 4, n 1, p 5-22, jan/jun 2012.

DOSSE, François. **O desafio biográfico. Escrever uma vida**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DOSSE, François. **Paul Ricoeur. Um filósofo em seu século**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017

EAKIN, Paul John. **Vivendo autobiograficamente. A construção de nossa identidade narrativa**. São Paulo; Letra e Voz, 2016

FALCON, Francisco José C. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o ensino e a pesquisa históricas na FNF-UB. In: MATTOS, Ilmar R. **Histórias do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. **PROEDES/ Faculdade de Educação/ UFRJ / s/d**.

FERRARI, Anderson (org). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes – “História oral: velhas questões, novos desafios” in: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012. 5ª tiragem.

FERREIRA, Marcia S; GABRIEL; Carmen T; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de Currículo e Ensino de Biologia e História: deslocando fronteiras. In: **Anais da 35 Reunião Anual da ANPED**, 2012. v. 1

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Livros didáticos para um novo público escolar: os cadernos MEC de História Geral. **Cadernos de História da Educação**, v 15, n 3, set-dez, 2016.

FONSECA, Selva G . **Ser professor no Brasil. História Oral de Vida**. Campinas, SP:Papirus, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____ **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 22ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: Desafios epistemológicos e apostas políticas. In MONTEIRO et al. **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa e MENDES, Natália R. A interface sujeito-agência no campo curricular: contribuições das pesquisas (auto)biográficas? **Revista Brasileira de pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador: V 4 , n 11, maio/ago 2019

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e Técnica, arte e política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas – S.P. v 13, n 3, set/dez 2013.

GERALDI, Corinta M. G et al(orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

GONÇALVES, Marcia de Almeida e OLIVEIRA, Maria da Glória de. Apresentação. **História da Historiografia**. Ouro Preto, nº 9, p 10-13, agosto, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUBERT, Paulo Gilberto. Da constituição da identidade narrativa na obra “o si-mesmo como um outro” de Ricoeur. **Revista Pólemos. Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**. Brasília, v 1, n 1, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANSEN, Patrícia Santos. João Ribeiro e o ensino de História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. **iiHistórias do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. 1ª ed: 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

JAEHN, Lisete e FERREIRA, Marcia S – Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v 12, n 3, set/dez 2012 www.curriculosemfronteiras.org/art_v12_n3.htm

Acesso em novembro 2018

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo. Estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à Semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-RIO, 2006.

Laboratório de Currículo – Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 1982. Estudos Sociais – Reformulação de currículos

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: 4ª edição. Editora Ática, 1999. Prêmio Jabuti 1994.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, João Gabriel e BAPTISTA, Luis Antônio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios. Revista de Filosofia**. Natal (RN): v 20, n 33, jan/jun 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna. Organização, métodos e processos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1965.

LINHARES, Maria Yedda Leite. O lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História. In: **SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1.**, 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962.

LISBOA, Marcos José Alves. O conceito de identidade narrativa e a alteridade na obra de Paul Ricoeur: aproximações. **Impulso**. Piracicaba, v23, n56, jan-abr 2013

LOBO, Y.; FARIA, L. Identidade e campo de produção: o laboratório de currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-79). **XXVIII Reunião Anual da Anped**. 2005.

28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1559--Int.rtf. Acesso novembro 2018.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011

LOPES, A.C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A.C.; DIAS, R. E; ABREU, R. G. (orgs) **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet/FEPERJ, p 245-259, 2013.

LORIGA, Sabina. “A biografia como problema” in REVEL, Jacques (org) **Jogos de Escalas. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LORIGA, Sabina. O eu do historiador. **História da Historiografia**. Ouro Preto, nº 10, p 247-259, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v 27,n 94, p 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES,J e MARCONDES, M.I. Entrevista com Sephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p 303-318, 2009

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs) **Fala e Escrita**.1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MATTOS, Ilmar R . Um texto didático In: **Contato Humanidades** nº 19, setembro de 1977.

MATTOS, Ilmar R., DOTTORI, Ella G., SILVA, José Luiz Werneck da – **Brasil, uma história dinâmica**. (Estudos Sociais) 2º volume. São Paulo: Cia Editora Nacional; 3ª edição. Brasília: INL,1975.

MATTOS, Ilmar R. História e Estudos Sociais. In: **Contato Humanidades**, nº 11, janeiro de 1977.

MATTOS, Ilmar R.; ALBUQUERQUE, Luis Afonso Seigneur – **Independência ou morte**. São Paulo: Atual Editora, 1991. (História em documentos)

MATTOS,Ilmar R.Ensinar é provocar. **Revista de História.com.br** /seção/entrevista/Ilmar-rohloff-de-mattos. 01/09/2006 . <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2009/01/ilmar-rohloff-de-mattos-ensinar.html> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, Ilmar – “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de história. In **Revista Tempo** nº 21, v 11, ano 2007. <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, Ilmar R. Apresentação In: **Orientações Curriculares – História – SME –RJ**, 2012

<https://drive.google.com/drive/folders/0B5SqIDGNLGKkN3VIZzk3WDR0MTg>

MATTOS, Ilmar – Subprojeto de História. Para contar história(s) in SALOMÃO, Maria Rita et al. **Experiências na formação de professores. Cinco anos do Pibid/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Ed. Puc–Rio, 2017.

MATTOS, Selma R. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito cidadão no Império do Brasil. In MATTOS, Ilmar R. **Histórias do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MEIHY, José Carlos S.B e RIBEIRO, Suzana L. S – **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos S. B. e HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2018. 2ª ed. 6ª reimpressão.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O intelectual como dirigente e como educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v 77, n 186, maio/ago 1996.

_____. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho 1997.

_____. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. DOCU MENTA nº 8. Outubro -1962

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. R.S. v 29, n2 2004

MOMBERGER, C. Delory. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v 27,n01, abr 2011.

MOMBERGER, C. Delory. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (orgs) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e prática**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPERELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007b.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: lugar de fronteira. **XXIII Simpósio nacional de história**. Londrina. Paraná, julho de 2005. ANPUH. Associação Nacional de História. Editorial Mídia, 2007c.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história” in: ROCHA, Helenice B; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **A História na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo – “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v 36, n 1, jan/abril 2011.

seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518. Acesso em setembro de 2014

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje** v2, n 3, 2013.

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso novembro 2018

MONTEIRO, Ana Maria. Projeto apresentado ao CNPq **Tempo presente e ensino de História: Historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares**, em 2013.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana e CICARINO, Vicente – “Brasil: Uma História Dinâmica: Desafio Didáticos no Ensino de História”. In MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia M, COSTA, Warley (orgs) – **Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. projeto apresentado ao CNPq **Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações 1985-2015**, em 2017.

MONTEIRO, A.M; RALEJO, A.S. Professores marcantes e a questão do sujeito: Saberes e autoria no fazer curricular, In Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 11, 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEH, 2018

MONTEIRO, A.M.; PIRES, M.F.B. Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História. In: ANDRADE, Juliana A. e PEREIRA, Nilton M (orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. E-book. São Leopoldo: Oikos Editora, 2021

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In FREITAS, Marcos Cezar (org) **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**. São Paulo v 30, n 3, set/dez, 2004.

MUÑOZ, Juan José Pujadas. **El método biográfico: el uso de las historias de vidas em ciências sociales**. Espanha, CIS Centro de investigaciones sociológicas, 2002, caderno metodológicos 5

http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/3_publicaciones/index.jsp. Acesso em 20 de novembro de 2020

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em Aberto**. Brasília: ano 7, n37, jan/mar 1988.

NASCIMENTO, Thiago R. “Memórias de professores de História: considerações sobre formação inicial e constituição do saber docente”. In **Revista Outros Tempos**, Universidade Estadual do Maranhão, v 7, n° 10, dezembro 2010, Dossiê História e Educação.

_____. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line** Campinas, n° 45, mar 2012

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153>. Acesso em 16 de maio de 2021

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. In **Revista História Hoje**, v 2, n° 4, 2013.

NEVES, Margarida de Souza. “Os jogos da memória” in: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org). **Ler & Escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NICODEMO et al. **Uma introdução à história da historiografia brasileira. (1870-1970)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v 47, n 166, out/dez 2017.

OLIVEIRA, Jules. Marcel Ethos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Margarida M.D e FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**. V2 n°3, 2013.

PACIEVTCH, Caroline. Conhecimento didático e formação de professores de história: contribuições para a teoria e a prática. **Diálogo Andino**, n 53, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores. Unidade Teoria e Prática?** 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social.” **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 5, n 10 1992.

PÓVOA NETO, Helion. Notas para uma leitura desconfiada da representação cartográfica e seu território. In MATTOS, Ilmar R. **Ler, escrever para contar**. Documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998

REIS, José Carlos. Tempo, História e compreensão narrativa em Paul Ricoeur. **Locus Revista de História**. Juiz de Fora, v 12, n 1, 2006

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20634>. Acesso em 26 de novembro de 2020

REZNIK, Luiz. **Tecendo o Amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945**. Dissertação de Mestrado. Departamento de

História. Centro de Ciências Humanas e Filosofia. Centro de Estudos Gerais. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 1992. Prof orientador: Ilmar Rohloff de Mattos.

REZNIK, Luiz – O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. **Histórias do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

REZNIK, Luís – **Democracia e Segurança Nacional. A polícia política no pós-guerra**. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2004.

ROCHA A.A; MONTEIRO, A.M; STRAFORINI, R. (orgs) **Conversas na Escada**. Currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

ROCHA, Helenice B – Linguagem oral e escrita no ensino de história: uma relação nada transparente. **XIII Encontro de História Anpuh-Rio. Identidades**, 2008.

SALLES, Ricardo. Examinando a História do Brasil Império (Entrevista). Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/do-brasil-imperio-ao-brasil-contemporaneo>. Publicado em: 5 abr. 2010. Acesso: [09/03/2021].

SALGADO, Manoel Luiz Salgado Prefácio: a biografia como escrita da história. In SOUZA, Adriana Barreto de – **Duque de Caxias. O homem por trás do monumento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____ Pesquisa, escolha biográfica e escrita da história: biografando o duque de Caxias. **História da Historiografia**. Ouro Preto, n 9, agosto 2012

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – A década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Prof^a orientadora: Ana Maria Monteiro.

_____ O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v 22, n 82, jan/mar 2014

SANTOS, Beatriz B M dos e NASCIMENTO, Thiago R. O ensino de estudos sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970) **História e Perspectivas**. Uberlândia, jan/jun 2015.

SCHMIDT, Benito Bisso. “Entrevista com Sabina Loriga: a história biográfica”. **Méttis: história&cultura**. v 2, n 3, p 11-22, jan/jun 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – “Estado e a construção do código disciplinar da didática de História.” in **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006 <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em agosto 2016.

História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.
Revista História da Educação, Porto Alegre, v 16, n 37, mai/ago 2012.

<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em novembro de 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Estado e a construção do código disciplinar da didática de História.” in **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em agosto 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Rio de Janeiro. Histórias Concisas de uma cidade de 450 anos**. Rio de Janeiro, SME, 2015.

SCOTT, Joan W. “Experiência” in: SILVA, Alcione L; LAGO, Mara C de S; RAMOS. Tânia R. O (orgs). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. **A quem cabe formar o professor de História? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel – “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados” in COSTA, Marisa Vorraber – **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2000.

SOUZA, Adriana Barreto de e LOPES, Fábio Henrique – Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema. **História da Historiografia**. Ouro Preto, nº 9, p 26 – 37, agosto 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEZZA, Cristóvão. **Literatura e biografia**. Conferência apresentada no XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo, USP, 16 de julho de 2008.
<http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/Literatura%20e%20biografia%20-%20Cristov%C3%A3o%20Tezza.pdf>. Acesso em 23/10/2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado. História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

WEISS, Arthur Bernardes. Caderno **História do Brasil. 3º caderno**. Ministério da Educação e Cultura. Campanha Nacional de Material Escolar, 1965

ZAMBONI, Ernesta e FONSECA, Selva Guimarães (orgs). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008

ANEXO I

Cronologia

- 1945 – Nascimento
- 1952/1961_ Escolaridade
- 1962/1965- Faculdade de História da UFRJ
- 1965 – Curso Platão/ outras escolas da educação básica particulares.
- 1966- Ingresso na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- 1967- Concurso para a secretaria de Estado da Educação e início efetivo da atividade profissional
- 1967/ 1968 – Escola Teresa Cristina
- 1968/1976- Colégio André Maurois
- 1971/1999- Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense
- 1973/ ? – Cesgranrio*
- 1976/1979 – Coordenação de Primeiro Grau da Secretaria Estadual de Educação
- 1976 Novas Metodologias /coordenação Maria Helena Silveira
- 1977/1979 Laboratório de Currículos
- 1978- Doutorado na USP
- 1979/1981- Colégio André Maurois
- 1981 – Retorno à SEE- Laboratório de Currículos/ Transformado em Assessoria de Treinamento em 1994
- 1985- Defesa da Tese *Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial.*
- 1986 – Prêmio Literário Nacional, Gênero História, Instituto Nacional do Livro, MinC
- 1989/ ? – Projeto SESU/MEC “Capacitação de professores do segundo segmento do 1º Grau nas disciplinas de História e Geografia” *
- 1997/2005 – Prepes Curso de Curta Duração – Especialização. PUC-MG
- 1989/2002- Sócio da Editora Access
- 1997/ 1998 – Coordenador do projeto LER, ESCREVER PARA CONTAR. Documentação, historiografia e formação do historiador. PROIN – Programa de apoio à integração graduação-pós-graduação/CAPES. Projeto desenvolvido na PUC –Rio
- 1999- Aposentadoria na Secretaria Estadual de Educação
- 2006/2011- Coordenador Acadêmico do curso de Licenciatura Plena, modalidade à Distância desenvolvido pela PUC em convênio com a UERJ.
- 2010/2016 – Consultor da área de História. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

2012/ 2018 - Coordenador de área do sub-projeto - História- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –MEC-CAPES

2014 – Aposentadoria PUC-Rio

2018- Professor Emérito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Observação – algumas datas apresentam um asterisco ao final da identificação. São as que o professor não se lembra e que eu não consegui localizar, buscando em outras fontes.

ANEXO II

Textos didáticos de autoria do Professor Ilmar

MATTOS, Ilmar R de – **História do Brasil. Colônia.** Apostila, se, sd.

MATTOS, Ilmar R de – **História do Brasil Império.** Rio de Janeiro, Editora Campus, sd.

MATTOS, Ilmar e CUNHA, Murilo – **História do Brasil. Colônia, Império, República** (programa completo) Conteúdo. Vestibulares, 2º Grau, Concursos, Faculdades. Apostila. sd. Só tem o programa de colônia e império.

MATTOS, Ilmar R., DOTTORI, Ella G., SILVA, José Luiz Werneck da – (estudos sociais) **Brasil, uma história dinâmica.** 1º volume. São Paulo: Cia Editora Nacional; 3ª edição. Brasília: INL,1974.

MATTOS, Ilmar R., DOTTORI, Ella G., SILVA, José Luiz Werneck da – **Brasil, uma história dinâmica.** (Estudos Sociais) 2º volume. São Paulo: Cia Editora Nacional; 3ª edição. Brasília: INL,1975.

MATTOS, Ilmar R, FALCON, Francisco José C.; CARVALHO, Maria Alice Rezende; MATTOS, Selma Rinaldi – **História. 1ª série/2º Grau.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora /EDUTEL, 1977.

MATTOS, Ilmar R.; ALBUQUERQUE, Luis Afonso Seigneur – **Independência ou morte.** São Paulo: Atual Editora, 1991. (História em documentos)

MATTOS, Ilmar R.; GONÇALVES, Márcia Almeida – **O império da boa sociedade.** A consolidação do Estado Imperial brasileiro. São Paulo: Atual Editora, 1991 (História em documentos).

MATTOS, Ilmar; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur; MATTOS. Selma Rinaldi – **Rio de Janeiro, capital do Reino.** São Paulo: Atual Editora, 1995, (A vida no tempo).

_____ “**As oficinas da velha senhora**”. In MATTOS, Ilmar R. (org) – História do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, 1998.

_____ ” A propósito de uma experiência original”. In MATTOS, Ilmar R. (org) – **Ler, escrever para contar.** Documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

Contato Humanidades

MATTOS, Ilmar R. “**História e Estudos Sociais**” In: Contato Humanidades, nº 11, janeiro, 1977.

_____ **“Introdução à História do Brasil”** In: Contato Humanidades n^o 12, fevereiro de 1977.

_____ **“A moeda colonial”** In: Contato Humanidades n^o 15, maio de 1977.

_____ **“A moeda colonial II”** In: Contato Humanidades n^o 17, julho de 1977.

_____ **“Um texto didático”** In: Contato Humanidades no 19, setembro de 1977.

_____ **“Escravos e escravidão. Notas para uma aula ainda não dada II”**. In: Contatos Humanidades n^o 28, ano II, 1979.

_____ **“A transferência da corte e o processo de emancipação política do Brasil”** In: Contato Humanidades, n^o 29, ano II, 1979.

_____ **“A transferência da corte e o processo de emancipação política do Brasil (II)”** In: Contato Humanidades, n^o 30, ano III, 1980.

_____ **“... como Reino irmão, e como Nação grande e poderosa...”** (o Reconhecimento da Independência do Império Brasileiro) In: Contato Humanidades n^o 31, ano III, 1980.

_____ **“O juiz de paz na roça ou uma aula sobre a vida social e vida política sob as Regências”** In: Contato Humanidades, Rio de Janeiro, n^o 41, ano IV, 1981.

_____ **“Colonização e imigração no Brasil durante o século XIX”** In: Contato Humanidades, n^o 43, ano V, 1983.

Parecer

Apreciação a respeito dos documentos. **“Parâmetros curriculares nacionais”**: **“conhecimentos históricos e geográficos”** e **“Documento introdutório”**.

Entrevistas

Ensinar é provocar. Revista de História.com.br/seção/entrevista/Ilmar-rohloff-de-mattos. 01/09/2006 . <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2009/01/ilmar-rohloff-de-mattos-ensinar.html> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes – **A História como ofício**. A constituição de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. Entrevista concedida em junho de 2011.

450 anos de transformações Escrito por Larissa André. Multirio.rj.gov.br/ index. Publicado em 22 de abril de 2015.

Currículo

Laboratório de Currículo – Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 1982. Estudos Sociais – Reformulação de currículos.

RIBEIRO, Darcy – O Livro dos CIEPS. 1986 História.

Apresentação in Orientações Curriculares – História – SME –RJ, 2012

<https://drive.google.com/drive/folders/0B5SqIDGNLGKkN3VIZzk3WDR0MTg>. Acesso em 16 de maio de 2021

Textos / livros

FALCON, **Francisco e Mattos, Ilmar** . O processo de independência do Brasil. In Mota Carlos Guilherme (org). **1822. Dimensões**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972

MATTOS, Ilmar R., REZENDE, Maria Alice – **A polícia e a força policial no Rio de Janeiro. PUC- Rio, 1981 série estudos .volume IV.** .

https://books.google.com.br/books/about/A_pol%C3%ADcia_e_a_for%C3%A7a_policial_no_Rio_de.html?id=LbVHAAAAYAAJ&redir_esc=y Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, I. R. . Do Império à República. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p. 163-171, 1989.

MATTOS, Ilmar R.. **Tempo Saquarema**. A formação do Estado Imperial. Rio de Janeiro: Access Editora, 1994. 3ª edição. Prêmio Literário Nacional, 1986. Gênero História. Instituto Nacional do Livro.

MATTOS, I. R. . **Histórias do Ensino da História No Brasil**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1998.

MATTOS, Ilmar R. A experiencia del Imperio del Brasil. In ANNINO, Antonio et al. **De los impérios a las naciones: Iberoamérica**. Zaragoza Ibercaja; Caja de Ahorros e Monte de Piedad de Zaragoza, Aragón y Rioja, 1994.

MATTOS, Ilmar – Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. **Almanack braziliense**, n° 01, 2005. <http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11601> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, Ilmar – “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de história. In **Revista Tempo** n° 21, v 11, ano 2007. <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff – Capítulos de Capistrano In: **Modernos Descobrimientos do Brasil**. 2004. <http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/capistrano/frame.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2018

MATTOS, Ilmar Rohloff de: No sítio de José Bento. Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa **Modernos descobrimientos do Brasil**. CNPq, 1997, p,22.

<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/lobato/nositiodejosebento.htm> Acesso em: 28 de julho de 2018.

MATTOS, I. R. . **Ler e Escrever Para Contar. Documentação, Historiografia e Formação do Historiador.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1998. 194p.

MATTOS, I. R. . O Lavrador e o construtor. O Visconde do Uruguai e a construção do Estado Imperial. In: Maria Emília Prado. (Org.). **O Estado como vocação.** 1ª ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999, v. 1.

MATTOS, Ilmar R. Um “País Novo”; a formação da identidade brasileira e a visão da Argentina. In. **A visão do outro: seminário Brasil-Argentina.** Brasília: Funag, 2000

MATTOS, I. R. . A construção do Império da boa sociedade. In: J. Gondra; Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi; C. Alves. (Org.). **Educação no Brasil: História, Cultura e Política.** 1 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002, v. 1.

MATTOS, I. R. . O Rio de Janeiro e a experiência imperial. In: André Nunes de Azevedo. (Org.). **Rio de Janeiro: capital e capitalidade.** 1ªed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2002, v. 1, p. 77-86.

MATTOS. Ilmar – **Do Império do Brasil ao Império do Brasil.** Universidade do Porto, 2004 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5007.pdf> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

MATTOS, I. R. . Maioridade. In: Circe Bittencourt. (Org.). **Dicionários de Datas e Acontecimentos da História do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2005, v. , p. -.

MATTOS, I. R. . Construtores e herdeiros. A trama dos interesses na construção da unidade política. In: Istvan Jancsó. (Org.). **Independência: história e historiografia.** 1ª ed. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2005, v. 1,

MATTOS, I. R. . Rio de Janeiro. In: Ronaldo Vainfas; Lucia Bastos Pereira das Neves. (Org.). **Dicionário do Brasil Joanino.** 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, v. 1, p. 393-397.

MATTOS, Ilmar R. Rio de Janeiro. In: VAINFAS, Ronaldo e NEVES, Lúcia (orgs) **Dicionário do Brasil Joanino 1808-1821.** São Paulo: Ed Objetiva, 2008

MATTOS, Ilmar R – Introdução. In ROCHA, Helenice B, REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo S (orgs) **A História na escola. Autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MATTOS, Ilmar R. O gigante e o espelho. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (orgs) **O Brasil Imperial.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009. V II- 1831-1870

MATTOS, Ilmar R. e Barbosa Roberta M. **História do Brasil I. Colonizadores, colonos e colonizados na América portuguesa.** Ed Departamento de História/PUC-Rio, 2009 (Licenciatura em História- Modalidade à distância. PUC-Rio – UERJ- MEC

MATTOS, Ilmar R. . Transmigrar: nueve notas a proposito del Imperio do Brasil. In STUVEN, Ana Maria e PAMPLONA, Marco A.(orgs). **Estado Y Nación em Chile y Brasil em el siglo XIX.** Santiago: Editora Universidade Católica de Chile, 2009.

MATTOS, Ilmar R. e Gonçalves, Marcia Almeida. **História do Brasil II-IV . Ordem e Civilização no Império do Brasil**. Ed Departamento de História/PUC-Rio, 2009 (Licenciatura em História- Modalidade à distância. PUC-Rio – UERJ- MEC

MATTOS, Ilmar R Prefacio in: TURAZZI, Maria Inez. **Iconografia e Patrimônio. O catálogo da Exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009

MATTOS, I. R. . Transmigrar: nove notas a propósito do Império do Brasil. In: PAMPLONA, Marco Antonio e STUVEN, Ana Maria. (Org.). **Estado e nação no Brasil e no Chile ao longo do século XIX**. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, v. 1, p. 97-115.

MATTOS, I. R. . Paulino José Soares de Souza (Visconde do Uruguai -1807-1866). In: Maria Emilia Prado. (Org.). **Dicionário do pensamento político brasileiro**. Obras políticas do Brasil Imperial. 1 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012, v. 1, p. 1-1.

MATTOS, I. R. . Outros capítulos; outros impérios. In: PRADO Maria Emília; MUNTEAL FILHO, Oswaldo. (Orgs) **Francisco Falcon, O ofício do historiador**. 1ªed. Rio de Janeiro: Revan,2012, v. 1, p. 143-154.

MATTOS, I. R. . Pensar um império. In: GESTEIRA, Heloísa Meireles; CAROLINO, Luís Miguel; MARINHO, Pedro. (Org.). **Formas do Império. Ciência, tecnologia e política em Portugal e no Brasil. Séculos XVI ao XIX**. 1ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, v. 1, p. 17-43.

MATTOS, I. R. . Apresentação. In: Ilmar Rohloff de Mattos. (Org.). **Rio de Janeiro. Histórias concisas de uma cidade de 450 anos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2015, v. 1, p. 11-12.

MATTOS, Ilmar – Subprojeto de História. Para contar história(s) in SALOMÃO, Maria Rita et al. **Experiências na formação de professores. Cinco anos do Pibid/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Ed. Puc–Rio, 2017.

Multirio

<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil> Ilmar – coordenador de conteúdo (América portuguesa e Brasil monárquico)

ANEXO III

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ilmar Rohloff de Mattos, professor marcante na formação de professores da educação básica no Rio de Janeiro

Pesquisador: Luciana Correa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07840319.7.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.177.764

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado da Faculdade de Educação como informado pela pesquisadora:

"O presente projeto emerge no campo de estudos do currículo com ênfase no ensino de história e formação de professores, como um desdobramento da pesquisa "Tempo presente e ensino de história: historiografia, currículo e didática em diferentes contextos curriculares" desenvolvida entre 2013 e 2016, sob a coordenação da Profa^o Dra^o Ana Maria Monteiro, no programa de Pós-Graduação em Educação, na UFRJ. Busco na pesquisa compreender a trajetória de um professor formador de professores de História – Ilmar Rohloff de Mattos, reconhecido como professor marcante de História, na cidade do Rio de Janeiro."

Objetivo da Pesquisa:

Nas palavras da pesquisadora:

"O meu objetivo configura-se, portanto, em acompanhar a trajetória profissional do Prof^o Dr^o Ilmar Rohloff de Mattos, buscando compreender como ele foi se constituindo em professor formador, como ele age que o torna um professor marcante, com que sentidos de ensino de história ele trabalha, como articula o ofício de historiador com o ofício de professor formador, enfim, como ele significa

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3^o andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.177.764

a sua experiência profissional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi informado que:

"O presente projeto submete-se às condições da Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. O estudo não acarretará danos materiais ao patrimônio com também serão tomados todos os cuidados em relação à saúde e integridade física e psíquica dos participantes. Igualmente serão tomados cuidados contra a violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dos participantes da referida pesquisa. Se houver algum desconforto ou constrangimento será fica reservado aos participantes a oportunidade de saída da pesquisa, sem nenhum prejuízo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi apresentado o que é básico para um projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com o solicitado pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1295323.pdf	07/02/2019 17:34:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleb.pdf	07/02/2019 17:21:38	Luciana Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclea.pdf	07/02/2019 17:21:15	Luciana Correa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadobrochuradopesquisador.pdf	07/02/2019 17:20:47	Luciana Correa	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.177.764

Folha de Rosto	folhaderosto2.pdf	07/02/2019 17:20:01	Luciana Correa	Aceito
----------------	-------------------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 28 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História da educação básica no Rio de Janeiro.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende Investigar a trajetória profissional de Ilmar R. de Mattos, professor formador de professores considerado marcante e que tem contribuído para a criação de uma cultura profissional docente na disciplina História, no Rio de Janeiro.

A pesquisa constará da realização de entrevistas semi-estruturadas baseadas em um roteiro pré-estabelecido..As entrevistas com o Professor Ilmar Rohloff de Mattos serão realizadas apenas com a pesquisadora responsável pela pesquisa, ficando a decisão do número de entrevistas e da duração de cada uma ao Professor Ilmar, nas quais você será convidado a dar seu depoimento de forma livre guiado apenas por um roteiro de perguntas. Nossas entrevistas serão gravadas para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador deve ser permitido por você, mas quando quiser que desligue é só falar.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas e das aulas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Não há riscos físicos relacionados à execução da pesquisa. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), você tem direito a tratamento médico, bem como às indenizações legalmente estabelecidas (pelas quais a pesquisadora principal se responsabiliza).

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca analisar a constituição identitária de professores de História, lançando luz e questões para os campos da Formação de Professores, do Ensino de História e do Currículo.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

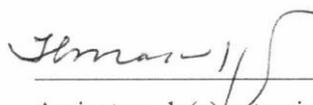
Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa no endereço: Avenida Ataulfo de Paiva 458/501, Leblon, Rio de Janeiro, telefone (21) 996071835 , e pelo endereço de email lbvcorrea@uol.com.br

. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora Luciana Borgerth Vial Corrêa sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento médico se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

 Data 19/01/2020
Assinatura do(a) entrevistado(a)

 Data 19/01/2020
Assinatura da pesquisadora